

Pädagogische Handlungskompetenz

**Entwurf eines Metakonzeptes theoriegeleiteter und
wissenschaftsbezogener pädagogischer Praxis**

Dipl.-Psych. Eberhard Elbing

1979

"PÄDAGOGISCHE HANDLUNGSKOMPETENZ"

Entwurf eines Metakonzeptes theoriegeleiteter
und wissenschaftsbezogener pädagogischer Praxis

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München



vorgelegt von
Dipl.-Psych. Eberhard Elbing
1978

Referent: Prof. Dr. G. Dietrich

Korreferent: Prof. Dr. H. Schiefele

Tag der Promotion: 26.2.1979



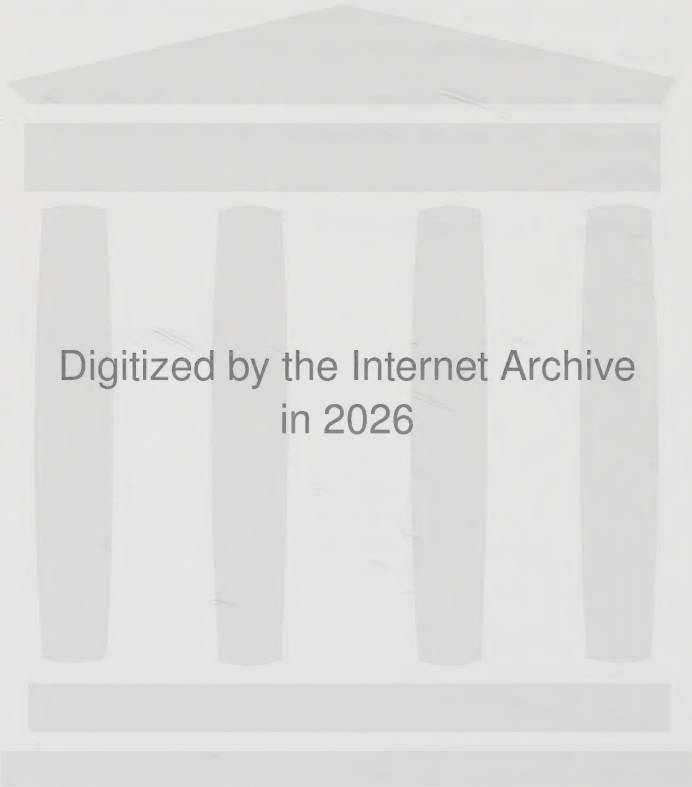
Druck: Dissertationsdruck Novotny jr., 8135 Söcking/Starnberg

Ich danke Herrn Prof. Dr. G. Dietrich für Anregung und Förderung vorliegender Arbeit.

Ferner danke ich Herrn Prof. Dr. R. Dieterich, Hamburg, für seine anregenden Diskussionsbeiträge.

München, im November 1978

Eberhard Elbing



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41551922_0001

Inhalt

Einleitung	1
Teil I: "Pädagogische Handlungskompetenz" als Meta- konzept und Bedingung theoriegeleiteten und wissenschaftsbezogenen Praktikerhandelns	14
1. Zur gegenwärtigen Relevanz der Thematik	14
1.1 Die gegenwärtige Situation der Schule zwischen Reform und Unbehagen	14
1.2 Zur beruflichen Situation der Lehrer	18
2. Zum Verständnis des Theorie-Praxis-Bezugs	21
2.1 Die Erwartungshaltung des Lehrers und das damit verbundene Verständnis des Theorie-Praxis-Be- zugs	21
2.2 Erwartungen an Praktikerhandeln	24
2.2.1 Professionelle Praxis als theoriegelei- tete und wissenschaftsorientierte Praxis	24
2.2.2 Das Konzept "model the master teacher" und dessen implizites Theorie-Praxis- Verständnis	26
2.2.3 Das Konzept "master the teaching model" und dessen impliziter Theorie-Praxis- Bezug	30
3. Explikation der Konzepte "Pädagogische Handlungs- kompetenz" und "Reflektiertes Praktikerhandeln"	37
3.1 Zum Aufbau des Konzeptes "Pädagogische Hand- lungskompetenz"	37
3.2 "Reflektiertes Praktikerhandeln" als Dominanz- bereich "Pädagogischer Handlungskompetenz"	42
3.3 Aspekte der Wertung und Abgrenzung der Zellen der Matrix	45
3.4 Die Spaltenvariable "Begründungswissen" und ihre qualitative Stufung	51
3.4.1 Kriterien für "reflektiertes Begrün- dungswissen"	54
3.4.2 Kriterien für "teilreflektiertes Be- gründungswissen"	60
3.4.3 Kriterien für "unreflektiertes Begrün- dungswissen"	62

3.4.4	Zusammenfassender Überblick über die Kriterien der Variablen "Begründungswissen"	63
3.5	Die Zeilenvariable "Umsetzung"	64
3.5.1	Zur qualitativen Abstufung der Variablen "Umsetzung"	64
3.5.2	Exkurs: Zum Begriffsverständnis der Termini "Heuristik" und "Algorithmus"	66
3.5.2.1	Zum Begriff "Heuristik" im Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz"	66
3.5.2.2	Zum Begriff "Algorithmus" im Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz"	69
3.5.3	Kriterien der Variablen "Umsetzung"	71
3.5.3.1	Kriterien "heuristisch-prospektiver" Umformung	71
3.5.3.2	Kriterien "algorithmisch-überlegter" Umformung	74
3.5.3.3	Kriterien "algorithmisch-impulsiver" Umformung	75
3.6	Die Zeilenvariable "Kontrolle der Handlung"	77
3.6.1	Vorbemerkungen	77
3.6.2	Kriterien "vollkontrollierten" Handelns	79
3.6.3	Kriterien "teilkontrollierten" Handelns	80
3.6.4	Kriterien für "unkontrolliertes" Handeln	82
3.7	Die Variable "Bereitschaft zur Theorieflexibilität"	82
3.7.1	Kriterien "großer Theorieflexibilität"	84
3.7.2	Kriterien "mittlerer Theorieflexibilität"	86
3.7.3	Kriterien "geringer Theorieflexibilität"	86
3.8	Überblick über die Kriterien der drei Zeilenvariablen	87
4.	Praktikerhandeln und wissenschaftliche Tätigkeit	92
4.1	Zum Unterschied der Tätigkeiten im Rahmen wissenschaftlicher Arbeit und professioneller pädagogischer Tätigkeit	92
4.2	Zur Struktur des Praktikerhandelns	99
4.2.1	Praktikerhandeln als Problemlösevorgang	100
4.2.2	Praktikerhandeln als plangesteuertes Handeln	102

4.2.3	Praktikerhandeln als integrative Verknüpfung qualitativ unterschiedlicher Wissensbestände	109
4.2.4	Praktikerhandeln als Ausführung algorithmischer und heuristischer Handlungspläne	114
4.3	Zur Rolle der Theorie im Praktikerhandeln	120
4.3.1	Ein mehrdimensionales Begriffsverständnis von Theorie	120
4.3.2	Zur Möglichkeit theoriefreien Handelns	123
4.3.3	Zur Frage der Bedeutsamkeit wissenschaftlicher Aussagensysteme für Praktikerhandeln	127
4.3.4	Zur These vom Werkzeugcharakter des Theoriewissens	132
5.	Die Anwendung von Theorien als wissenschaftslogisches (wissenschaftstheoretisches) Problem	140
5.1	Zwei Auffassungen von der Anwendung einer Theorie	140
5.2	Sozialtechnologie - Anwendung gemäß der Methodologie empirisch-analytischer Wissenschaft	144
5.2.1	Zur Anwendungsfrage innerhalb der Aussagenkonzeption von Theorien	146
5.2.1.1	Das implizite Technologieverständnis in der Aussagenkonzeption von Theorien	146
5.2.1.2	Anwendung als Derivat des HEMPEL-OPPENHEIM-Schemas	149
5.2.1.3	Anwendung von Theoriewissen mittels Ableitung von Regeln - der Ansatz nach BUNGE	154
5.2.2	Zur Anwendungsfrage innerhalb der Nicht-Aussagen-Konzeption von Theorien	159
5.2.2.1	Die Nicht-Aussagen-Konzeption in der SNEED-STEGMÜLLER-Version und ihr implizites Anwendungsverständnis	159
5.2.2.2	Die Übertragung der Nicht-Aussagen-Konzeption von Theorien auf die Psychologie (HERRMANN)	164
5.3	Zur Bedeutsamkeit der wissenschaftslogischen Diskussion des Anwendungsproblems für theoriegeleitetes und wissenschaftsorientiertes Praktikerhandeln	171

Teil II: Pädagogische Verhaltensmodifikation - eine Möglichkeit inhaltlicher Präzisierung "Pädagogischer Handlungskompetenz"?	181
6. Einführende Überlegungen zur fachspezifischen Konkretisierung des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz"	181
6.1 Zur Wahl "Pädagogischer Verhaltensmodifikation" als Inhaltsbereich "Pädagogischer Handlungskompetenz"	181
6.2 Zur Notwendigkeit einer differenzierten Gegenstandsbetrachtung des gewählten Inhaltsobjektes	185
7. Nähere Bestimmung des Objektbereiches "Verhaltenstherapie - Verhaltensmodifikation"	188
7.1 Ausgewählte Indikatoren eines unzureichenden Verständnisses von Verhaltenstherapie bzw. Verhaltensmodifikation	188
7.2 Zur Entwicklung des gegenwärtigen Bildes von Verhaltenstherapie bzw. Verhaltensmodifikation	195
7.2.1 Frühe Ansätze der Verhaltenstherapie/ Verhaltensmodifikation	195
7.2.2 Zur Entwicklung der Verhaltenstherapie nach dem 2. Weltkrieg	202
7.2.2.1 Drei Ansätze der neueren Entwicklung	202
7.2.2.2 Jüngere und gegenwärtige Entwicklungstendenzen	206
7.3 Zur Unterscheidung von Verhaltenstherapie und Pädagogischer Verhaltensmodifikation	213
7.4 Zum gegenwärtigen Diskussionsstand über "Pädagogische bzw. Schulische Verhaltensmodifikation" in der Bundesrepublik	217
8. Zur Relevanz von Elementen Pädagogischer Verhaltensmodifikation für das Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz"	234
8.1 Ausgewählte Beiträge Pädagogischer Verhaltensmodifikation zur Dimension "Begründungswissen"	234
8.1.1 "Verhaltensanalyse" als Arbeitsmodell ("Werkzeug") verhaltensmodifikatorischer Diagnostik und Planung	235
8.1.2 Bevorzugte Prinzipien Pädagogischer Verhaltensmodifikation	241

8.1.3	Neuere Entwicklungstendenzen und Methoden Pädagogischer Verhaltensmodifikation und ihr Beitrag zu pädagogisch bedeutsamem, handlungsrelevantem Begründungswissen	249
8.1.3.1	Die Berücksichtigung curricularer und didaktisch-methodischer Aspekte in der Pädagogischen Verhaltensmodifikation	252
8.1.3.2	"Zielanalyse", ein Ansatz zur Berücksichtigung normativer Aspekte im Kontext Pädagogischer Verhaltensmodifikation?	257
8.1.3.3	"Verhaltensvertrag" und "Selbstkontrolltechniken" - Ausdruck des Bemühens Pädagogischer Verhaltensmodifikation um pädagogisch angemessene Arbeitsstrategien?	264
8.2	Ausgewählte Beiträge der Verhaltensmodifikation und ihre Bedeutsamkeit bezüglich der Zeilenvariablen des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz"	273
8.2.1	Implikationen der Diskussion um das Selbstverständnis der Verhaltensmodifikation für Auswahl und Abstufung der Zeilenvariablen des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz"	273
8.2.1.1	Der korrigierende Einfluß der Praxis auf das Selbstverständnis der Verhaltensmodifikation	273
8.2.1.2	Die Beiträge von LONDON, LAZARUS und YATES in ihrer Bedeutung für ein verändertes Selbstverständnis der Verhaltensmodifikation	275
8.2.1.3	WESTMEYERs Differenzierung des Theoriebegriffes und der Verwendungsweisen von Theorien	281
8.2.1.4	Zur Bedeutsamkeit der Kontroverse "Technologie oder angewandte Wissenschaft" für das Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz"	289
8.2.2	Implikationen des Wandels vom reaktiven (behavioralen) Objektmodell zum aktiven (epistemologischen) Subjektmodell	295
8.2.2.1	Der Wandel vom black-box-Modell zum Mediationsmodell der Informationsverarbeitung (Modell kognitiven Lernens)	295

8.2.2.2 Implikationen der veränderten Gegenstands-auffassung (epistemologisches Subjektmodell) für ein Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz"	307
8.3 Ausgewählte Beispiele heuristischen Vorgehens im Bereich "Pädagogischer Verhaltensmodifikation" als Ausdruck theoriegeleiteter und wissenschaftsorientierter Praxis	313
9. Rückblick	329
Literatur	336

Einleitung

Ausgangspunkt für die Konzeption vorliegender Arbeit war die Erfahrung polarkonträrer Standpunkte zur Frage der Notwendigkeit und Anwendbarkeit theoretischer Kenntnisse (pädagogisch-psychologisches Wissen) im unterrichtlichen und erzieherischen Handeln von Lehrern. Während einerseits die gezielte Anwendung theoretischen Wissens im "Praktikerhandeln" nachhaltig in Zweifel gezogen, wenn nicht gar völlig abgestritten wird, unterstellt oder fordert man andererseits genau diese Anwendung nicht minder engagiert.

So zeigen in Ausbildung und in der Praxis stehende Lehrer zwar grundsätzliches Interesse an psychologischen Fragestellungen ihrer beruflichen Tätigkeit, beklagen jedoch andererseits das (angebliche) Fehlen "praktikabler" Theorien, Handlungsmodelle oder sonstiger wissenschaftlicher Aussagen, wodurch ihnen die Umsetzung theoretischen Wissens in konkretes Handeln erschwert, ja sogar verwehrt sei (vgl. u.a. BERGMANN u.a. 1978; ALBRECHT 1973; KRUMM 1969).

Von seiten der Erziehungswissenschaftler wiederum wird vielfach nachhaltig eine an (erfahrungs-) wissenschaftlichen Erkenntnissen ausgerichtete Erziehungs- und Unterrichtspraxis gefordert. Demgegenüber ist aber andererseits das Bestreben nicht zu übersehen, einen deutlichen Trennungsstrich zwischen wissenschaftlicher und praktischer Tätigkeit zu ziehen und "wissenschaftlicher" Tätigkeit einen grundsätzlich höheren Stellenwert zuzubilligen. Damit erwächst die Gefahr, daß sich erstere Forderung als bloßer rhetorischer Anspruch herausstellt.

Angesichts dieser Kontroverse wird - in Anlehnung an BROMME und HÖMBERG (1976) - als zentrale Ausgangsthese der Arbeit

formuliert:

Bei der Bewältigung berufspraktischer Probleme und Aufgaben wird vom pädagogischen Praktiker sowohl wissenschaftlich begründetes als auch naiv psychologisches Wissen (theoretisches und praktisches) "angewandt". Derartiges Anwenden erfolgt auf einer Dimension "algorithmischer" versus "heuristischer" Wissenstransformation (1).

Diese Dimension der Wissenstransformation bei der Generierung und Verwirklichung ziel- bzw. problembezogener, handlungsleitender Pläne durch den Praktiker wird als zentral für eine an wissenschaftlichen Aussagen orientierte und durch diese geleitete professionelle pädagogische Praxis betrachtet.

Eine derartige pädagogische Praxis sei mit dem programmatischen Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" umschrieben, anhand dessen die oben angeführte These expliziert und diskutiert werden soll. Dieses Konzept, das im folgenden dargestellt wird, wurde als deskriptive Matrix entworfen, deren Spalten unterschiedlich reflektierte Wissensbestände und deren Zeilen die Variablen "Umsetzung von Wissen", "Kontrolle der Handlung" und "Theorieflexibilität" in unterschiedlichen Ausprägungsgraden enthalten (vgl. Abb. 1, S. 3).

Anhand der den einzelnen Spalten und Zeilen zugeschriebenen Minimalkriterien (vgl. S. 54 ff.) ist es möglich, konkretes Handeln bzw. Teilabläufe daraus einzelnen Feldern der Matrix zuzuordnen und die Abweichung von einer wünschenswerten bzw. idealtypischen Zellenbesetzung zu beschreiben.

(1) Die Bezeichnungen algorithmisch und heuristisch werden in jenem erweiterten Begriffsverständnis verwendet, wie sie von BROMME und HÖMBERG (1977) in Anlehnung an BUNGE (1967/I) expliziert wurden.

Abb. 1: Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz"

		Theorie- bzw. Begründungs- wissen		
		unreflektiert	teilreflektiert	reflektiert
Art der Wissens- trans- formation (Umsetzung)	"algorithmisch-impulsiv"	-	0	0
	"algorithmisch-überlegt"	-	0	+
	"heuristisch-prospektiv"	-	+	+
Kontrolle der Handlung	unkontrolliert	-	0	0
	teilkontrolliert	-	+	+
	vollkontrolliert	-	0	+
Bereitschaft zu Theorieflexibilität	gering	-	0	0
	mittel	-	+	+
	groß	-	0	+

Als idealtypische Zellenbesetzung für den Aktivitätsbereich "professionelle pädagogische Praxis" (1) soll das Dominieren "Reflektierten Praktikerhandelns" im Rahmen "Pädagogischer Handlungskompetenz" gelten. Mit "Reflektiertem Praktikerhandeln" ist die in Abb. 1 umrandete Plus-Konstellation (+) gemeint, die an späterer Stelle (siehe Kap. 3) erläutert und begründet werden wird.

"Reflektiertes Praktikerhandeln" (2) stellt einen Teilbereich "Pädagogischer Handlungskompetenz" dar und zwar jenen, den man als vorrangigen Zielbereich beruflicher Sozialisation und als Dominanzbereich (nicht Totalbereich) professioneller pädagogischer Aktivität ansehen sollte. "Pädagogische Handlungskompetenz" liegt in ihrer wünschenswerten (idealtypischen) Ausprägung dann vor, wenn konkretes Handeln (im Rahmen professioneller pädagogischer Praxis) den mit Plus (+) bezeichneten Zellen der Matrix signifikant häufiger zugeordnet werden kann als den mit "-" bzw. "o" gekennzeichneten Zellen und die mit "-" gekennzeichneten Zellen überzufällig leer bleiben bzw. am geringsten besetzt werden.

Das Konzept ermöglicht nicht nur eine Bewertung und Deskription beobachteter Praxis, es kann auch als Bezugsraster für

-
- (1) Die dem Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" zugrundegelegte Matrix ist nicht nur für professionelle pädagogische Praxis geeignet, sie kann auch als allgemeines Praxis-Konzept ("Kompetentes Praktikerhandeln") angesehen werden. Der Begriff "Praxis" wird im Rahmen dieses Konzeptes in umfassendem Sinne verstanden. Je nach Praxisbereich und beruflicher Anforderungs- bzw. Tätigkeitsstruktur (wissenschaftliche Praxis, industrielle Fertigungspraxis, Verkaufspraxis u.a.) wird "Kompetentes Praktikerhandeln" durch eine jeweils andere Plus-Konstellation der (als wünschenswert erachteten) Zellenbesetzung charakterisiert sein. Das Konzept ist auch flexibel genug, um Veränderungen im Berufsbild bzw. in der Anforderungs- und Tätigkeitsstruktur gerecht zu werden.
 - (2) Der Begriff "Reflexivität" wird in dieser Arbeit nicht in der von KAGAN et al. (1964) vorgeschlagenen operationalisierten Form (mittels des Matching Familiar Figures Tests) begriffen, sondern umfassender verwendet.

aktuelles Handeln bzw. Generieren handlungsleitender Pläne dienen, da es auf Einseitigkeiten der Zellenbesetzung bzw. auf Leerfelder hinweist, somit also Mängel konkreter pädagogischer Arbeit deutlich werden läßt und damit Möglichkeiten der Abhilfe signalisiert.

Hierzu zählt auch das Bemühen um "Transsubjektivität" i.S. von LORENZEN (1975), also die Überwindung der eigenen Subjektivität, das Streben nach einem Konsensus (über Wertfragen) aufgrund rationaler Diskussion. Das Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" kann als Metaraster diesbezüglicher rationaler Diskussion begriffen werden, da es Ausgangs- und Zielpositionen sowie den jeweiligen Diskussionsstand konsens-theoretischer Bemühungen formal zu strukturieren erlaubt (Zuordnung der Argumente zu den jeweiligen Zellen; Explikation der Zuordnungskriterien).

Das Konzept betont somit die Aktivität des Individuums, indem es auf reflektiertes Handeln zielt, also auf persönliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Positionen und Entscheidungen (1), wobei jedoch im Interesse intersubjektiver Verständigung das Bemühen um Operationalisierung beibehalten werden soll, ohne zugleich die Diskussion technologischer und normativer Fragen abzublocken.

Dahinter steht die Absicht, "Praktikerhandeln" (2) rationa-

-
- (1) Hier ergibt sich eine Parallele zu LEONT'EVs "persönlichem Sinn", also eine Betonung des Bewußtseins im Verhalten (LEONT'EV 1977).
 - (2) Mit dem Terminus "Praktikerhandeln" ist in vorliegender Arbeit in der Regel die Berufstätigkeit von Lehrern im schulischen Feld gemeint (Unterrichten und Erziehen). Mit "wissenschaftlicher Tätigkeit" sei jenes Handeln bezeichnet, das Beschäftigte an wissenschaftlichen Instituten (wissenschaftliches Personal) gemeinhin als berufliche Tätigkeit ausüben. Diese alltagssprachliche Auffassung von Theorie und Praxis wird angesichts des Fehlens geeigneterer Begriffe in den Ausführungen zunächst beibehalten. Sofern im Rahmen der Erörterungen auf einen erweiterten Theorie- und Praxisbegriff Bezug genommen wird (vgl. Kap. 2 und 4), geht dies aus der jeweiligen Argumentation hervor.

ler Analyse zu unterziehen, zugleich jedoch die Gefahr empiristischer Verkürzungen - zumindest grundsätzlich - zu vermindern. Als Hilfe hierfür ist die graduelle Abstufung der ausgewählten Variablen gedacht, da dadurch auch jene Bereiche "konkreter Praxis" erfaßt werden können, die sogenannten "naiven Wissensbeständen", "kognitiver Aktivität", emotionalen Vorgängen und sogenannten Mechanismen zuzuordnen sind.

Auf der Basis eines bestimmten Verständnisses von Unterricht (vgl. Kap. 2) sind mit dem eben skizzierten Konzept folgende Implikationen verknüpft:

- Professionelle pädagogische Tätigkeit (erziehliche und unterrichtliche Praxis) sollte und kann überwiegend reflektierte, rational durchschaubare Tätigkeit sein.
- "Pädagogische Handlungskompetenz" präferiert die rationalen Bestandteile des Handelns, bestimmt jedoch auch den Platz und das Gewicht nichtrationaler Handlungskomponenten (Berechtigung und Häufigkeit von Emotionen, Habits, Automatismen, Primärerfahrungen u.ä.), deren Notwendigkeit und Legitimität grundsätzlich anerkannt wird.
- Wissenschaftsorientierte Praxis kann nicht als bloße naive Übernahme empirisch-analytischer Methodik und Erkenntnis betrachtet werden. Wissenschaftliche Aussagen (technologische Regeln, Theorien, Methoden) erfordern die Ergänzung durch heuristische Arbeitsweisen und reflektierte Alltagstheorien, soll eine Beschränkung der Handlungsmöglichkeiten im Erziehungs- und Unterrichtsprozeß vermieden werden.
- "Wissenschaftliche Lehrerbildung" ist prinzipiell und de facto auf der Grundlage des in Kapitel 2 skizzierten Unterrichtsverständnisses (Unterricht als Konstruktion von Praxis) und des oben angesprochenen Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" und dessen Hauptcharakteristik "Reflektiertes Praktikerhandeln" vorstellbar. Die Ausbildung "Pädagogischer Handlungskompetenz" ermöglicht Handlungsfähigkeit und Wissenschaftsorientierung (ROTH 1968).

- Der Einbezug "Reflektierten Praktikerhandelns" in einen erweiterten Wissenschaftsprozess scheint möglich und damit - zumindest ansatzweise - eine Verringerung der Theorie-Praxis-Diskrepanz. Dies impliziert die Berücksichtigung neuerer wissenschaftstheoretischer Diskussionen (HERRMANN 1976), der Ergebnisse der Artefakt-Forschung (LÜCK, BUN-GARD 1978) und Relevanzdiskussion (SEEGER 1977).
- Metatheoretisch liegt dem Konzept die Annahme einer "epistemologischen Strukturparallelität (nicht Isomorphie!) zwischen Forscher und Praktiker" zugrunde, wie sie in jüngster Zeit vor allem von GROEBEN (1975 b) vertreten wird, die sich aber auch schon in KELLYs (1955) Persönlichkeitstheorie findet.

Hierbei wird auch dem Praktiker zugebilligt, was gemeinhin der Forscher (VL) für sich in Anspruch nimmt: Theorien (Hypothesen) aufzustellen, Kriterien zu formulieren, Hypothesen zu überprüfen, zu verwerfen, zu modifizieren, Ergebnisse zu interpretieren und zu bewerten. Wünschenswerte Praxis enthält als wesentlichen Bestandteil kreative eigenständige Leistungen des Praktikers (vgl. KAMINSKI 1970).
- Der Austausch zwischen naiven und wissenschaftlichen Theorien (1) bzw. Aussagen ist nicht nur mehr in einer Richtung (Ersatz naiver durch wissenschaftliche Aussagen) zu fordern, vielmehr ist von einem Wechselwirkungsverhältnis auszugehen (vgl. WEINERT 1977; WAHL 1977/78; HECKHAUSEN 1975, 1976; GROEBEN 1975 b).

(1) Alltags-, Berufserfahrung sowie naive Theorien, die lange als forschungspraktisch nicht existent, bestenfalls als zu eliminierende Störvariable angesehen wurden, gelten neuerdings als wichtige Forschungsbereiche. Die diesbezüglichen Ansätze von HEIDER (1958) und KELLY (1955), die zunächst als unwissenschaftlich etikettiert bzw. als "empirisches Nichtereignis" (WEINERT u.a. 1976) ignoriert wurden, erfahren gegenwärtig verstärkt Beachtung (WAHL 1977/78; WEINERT 1977; HECKHAUSEN 1976, 1975; GROEBEN 1975 b; BROMME, HÖMBERG 1976).

Zwar bleibt im Rahmen professioneller pädagogischer Tätigkeit die Forderung vorrangig, naive Verhaltenstheorien, alltägliche und berufliche Erfahrungsniederschläge durch wissenschaftliche Aussagen zu strukturieren, zu wandeln, zu bereichern oder zu ersetzen; die prinzipielle Minderwertigkeit derartiger Wissensbestände wird jedoch relativiert, indem die Bedeutung der "handlungsleitenden und handlungsrechtfertigenden Elemente" (WAHL 1977/78; HEIDER 1977, 1958) nichtwissenschaftlicher Aussagen und Kenntnisse in zweifacher Hinsicht anerkannt wird:

- zum einen, daß ohne sie "kein Mensch handeln könnte" (HECKHAUSEN 1975, S. 106),
- zum anderen, daß "verrannte wissenschaftliche Verhaltenstheorien" (a.a.O., S. 107) korrigiert werden bzw. bisher als angemessen betrachtete wissenschaftliche Konzepte Anstöße zur Weiterentwicklung erhalten (JAEggi 1975) können.

Vorliegende Arbeit, deren Argumentationsverlauf im folgenden skizziert wird, entwickelt und diskutiert Möglichkeiten und Bedingungen "Reflektierten Praktikerhandelns" im Rahmen des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz". Die genannten Implikationen werden an gegebener Stelle der Arbeit aufgegriffen und ausführlich diskutiert.

Im Rahmen der metatheoretischen Überlegungen der Arbeit (1. Hauptteil) wird das Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" expliziert. Des weiteren werden die für dieses Konzept bedeutsamen wissenschaftslogischen bzw. wissenschaftstheoretischen Auffassungen diskutiert.

Der zweite Hauptteil der Arbeit ist dem Gegenstandsbereich "Pädagogische bzw. Schulische Verhaltensmodifikation" gewidmet. Leitende Zielvorstellung der objekttheoretischen Diskussion ist die Frage, inwieweit der angesprochene Gegenstandsbereich zur Ausbildung und Realisierung "Pädagogischer Hand-

lungskompetenz" beitragen kann bzw. sich als hinderlich erweist.

Ansetzend an einer kurzen Analyse der gegenwärtigen Situation von Schule, Lehrerbildung und Arbeitsproblemen von Lehrern liefert Kapitel 1 eine zeitbezogene Begründung der Thematik.

Anschließend werden Erwartungen sogenannter Praktiker (Kap. 2.1) und Erwartungen an Praktiker (Kap. 2.2) skizziert und hierbei die Zielaspekte angedeutet, in die ein Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" entwickelt werden muß. Die Erörterungen münden in die Beschreibung eines Unterrichtsmodells, das Unterricht als Konstruktion theoriebezogener Praxis begreift und somit zu einem organischen Theorie-Praxis-Bezug gelangt. Zwar hat dieses Konzept noch weitgehend Postulatcharakter, es wird jedoch als notwendige Bedingung für die Verwirklichung "theoriegeleiteter und wissenschaftsbezogener Unterrichtspraxis" betrachtet.

Kapitel 3 enthält die Explikation der Konzepte "Pädagogische Handlungskompetenz" und "Reflektiertes Praktikerhandeln", letzteres stellt formal einen Teilbereich "Pädagogischer Handlungskompetenz" dar. Die Konzepte werden als deskriptive Matrix dargestellt und als brauchbare Metamodelle konkreten Handelns betrachtet, die der Realisierung theoriebezogener und wissenschaftsorientierter pädagogischer Praxis dienlich sind. Es werden die vier zentralen Variablen "Begründungswissen, Umsetzungsmodus, Kontrolle und Theorieflexibilität" der Konzepte in ihren qualitativen Abstufungen erläutert, Minimal Kriterien der jeweiligen Ausprägungsgrade der Variablen an Beispielen aufgezeigt und die für professionelle pädagogische Praxis zentrale Zellenkonstellation "Reflektiertes Praktikerhandeln" im Gesamtkonzept "Pädagogische Handlungskompetenz" abgegrenzt, wobei auf Übergangsprobleme zwischen den einzelnen Feldern der Matrix eingegangen wird.

Zur weiteren Vertiefung und Begründung der in Kapitel 2 und Kapitel 3 dargestellten Gedanken erfolgt in Kapitel 4 eine theoretische Analyse der Struktur angemessenen (pädagogischen) Praktikerhandelns (SOLL-Praxis).

Zunächst (4.1) werden gängige Unterscheidungsaspekte wissenschaftlicher Tätigkeit und professionellen pädagogischen Praktikerhandelns angesprochen und problematisiert. Die gedankliche Analyse der Struktur angemessenen und wünschenswerten Praktikerhandelns (4.2) ergibt als zentrale Strukturmerkmale: Problemlöseverhalten, plangesteuertes Handeln, integrative Verknüpfung qualitativ unterschiedlicher Wissensbestände, "algorithmische" und "heuristische" Handlungsabläufe. Im weiteren Verlauf der Darstellung wird die Rolle der Theorie im Praktikerhandeln (4.3) diskutiert und hierbei auf das Verständnis des Theoriebegriffes, auf die Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit theoriefreien Handelns, auf die Bedeutsamkeit wissenschaftlicher Aussagensysteme für Praktikerhandeln (aus pragmatischer Sicht) und auf die These vom Werkzeugcharakter des Theoriewissens eingegangen.

Die Ausführungen belegen, daß kompetentes pädagogisches Handeln auf der Basis eines Subjektverständnisses keineswegs unverträglich ist mit der Forderung nach Wissenschaftsorientierung, doch daß es andererseits Schluß macht mit unkritischer Unterordnung unter wissenschaftliche Maximen. Es gilt, theoretische Aussagen - aus der Sicht des Praktikers - nicht nur auf ihre explikative bzw. realitätsabbildende Funktion hin zu hinterfragen, sondern auch auf ihre "operative Funktionalität" hin zu reflektieren, zu entwickeln oder zu ändern.

Die Überlegungen in Kapitel 4 finden eine Stützung in neueren wissenschaftstheoretischen Entwicklungen. Zur Darstellung und Diskussion dieser Vorstellungen wird mit Kapitel 5

ein Überblick über die wissenschaftslogische Diskussion der Anwendungsproblematik vorgelegt.

Den verschiedenen Anwendungskonzepten innerhalb der "Aussagenkonzeption" von Theorien (5.2.1) wird ein Anwendungskonzept gegenübergestellt, das der "Nicht-Aussagen-Konzeption" von Theorien implizit ist (5.2.2). In diesem Kontext wird auch auf den HERRMANNschen Versuch eingegangen, die Weiterentwicklung wissenschaftstheoretischer Vorstellungen (Nicht-Aussagen-Konzeption von Theorien) in analogisierender Weise für die Psychologie nutzbar zu machen (5.2.2.1). Überlegungen zur Bedeutsamkeit der wissenschaftslogischen Anwendungsdiskussion für theoriegeleitetes und wissenschaftsorientiertes Praktikerhandeln schließen Teil I (metatheoretische Erörterungen) der Arbeit ab.

Als Résumé der Ausführungen in Kapitel 5 ergibt sich:

- Die wissenschaftslogische Diskussion der Anwendungsfrage war bisher nicht besonders hilfreich für die Realisierung theoriegeleiteter und wissenschaftsorientierter Praxis.
- Neuere Entwicklungen in den Vorstellungen zur Theorieentwicklung und zum Theorie-Praxis-Bezug (KUHN) sowie zur Theoriestruktur (non-statement-view) zeigen jedoch, daß sich auf wissenschaftstheoretischer Ebene Parallelen zu Überlegungen auf tun, wie sie in den vorangegangenen Kapiteln angesprochen wurden (operativer Charakter von Theorien, Dienstleistungsfunktion, problem- bzw. bereichsspezifische Gültigkeit).

Der zweite Hauptteil der Arbeit, der mit Kapitel 6 beginnt, hat objekttheoretische Erörterungen zur Pädagogischen Verhaltensmodifikation zum Gegenstand. Damit soll eine spezifische inhaltliche Konkretisierung des Metakonzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" vorgenommen werden.

In Absatz 6.1 wird die Wahl des Objektbereiches "Pädagogische Verhaltensmodifikation" als spezifische Konkretisierung "Pädagogischer Handlungskompetenz" begründet, Absatz 6.2 belegt die Notwendigkeit einer differenzierten Gegenstandsbestimmung des Objektbereiches "Pädagogische Verhaltensmodifikation".

Kapitel 7 beinhaltet die nähere Bestimmung der Gegenstandsbereiche Verhaltenstherapie und Verhaltensmodifikation. Ausgehend von der Zusammenstellung einer Reihe von Indikatoren für unzureichende Gegenstandsauffassungen (7.1) wird ein Überblick über Ansätze und Entwicklungslinien von Verhaltenstherapie bzw. Verhaltensmodifikation gegeben (7.2).

Leitendes Ziel dieser Übersicht war nicht Vollständigkeit in Detailfragen, sondern problembezogene Darstellung unterschiedlicher Ansätze in ihrem historischen Kontext, um so deutlich zu machen, daß bestimmte Akzentuierungen der Gegenstandsbestimmung meist mit einer Nichtberücksichtigung weiterer, durchaus auch auszumachender Ansatzpunkte einhergehen.

Nach einer Abgrenzung der Begriffe Verhaltenstherapie und Verhaltensmodifikation (7.3) wird etwas differenzierter auf den gegenwärtigen Diskussionsstand zur Pädagogischen Verhaltensmodifikation in der Bundesrepublik eingegangen. Die kommentierenden Darlegungen bringen indirekt zum Ausdruck, inwieweit "Pädagogische Verhaltensmodifikation" als inhaltliche Präzisierung "Pädagogischer Handlungskompetenz" fungieren kann.

In Kapitel 8 wird diese Frage an spezifischen Problembereichen noch differenzierter diskutiert. So werden ausgewählte Beiträge Pädagogischer Verhaltensmodifikation kritisch analysiert und dadurch eine Aussage darüber ermöglicht, inwieweit sie als "Begründungswissen" pädagogischer Praxis fungie-

ren können (8.1) bzw. eine objektspezifische Konkretisierung der Überlegungen zu den Zeilenvariablen unseres Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" darstellen (8.2). Auf die im 1. Teil der Arbeit entwickelten metatheoretischen Grundlagen wird hier also explizit zurückgegriffen.

Im einzelnen wurden vor allem "Beiträge" Pädagogischer Verhaltensmodifikation ausgewählt, die durch die Weiterentwicklung Pädagogischer Verhaltensmodifikation (bzw. Verhaltenstherapie) verstärkt in die Diskussion geraten sind bzw. Aussagen zum Hauptproblem der vorliegenden Arbeit ("Anwendung von Wissen in konkretem Handeln") machen.

Die Erörterungen zum "Begründungswissen" diskutieren das Konzept der Verhaltensanalyse, die Bevorzugung bestimmter Lernparadigmen sowie eine Reihe neuerer Methoden, Arbeitsstrategien und inhaltlicher Ausweitungen (curriculare Aspekte, Ziel- und Normproblematik, Selbstkontrollverfahren). Hierbei werden neben spezifischeren Sachfragen auch Grundlagenprobleme angesprochen sowie das Konzept "Reflektiertes Praktikerhandeln" als Beitrag zur Konzeptualisierung "normativer Konstrukte" (SCHNEEWIND 1973) lokalisiert (8.1.3.2).

Zur Klärung der Frage, inwieweit Pädagogische Verhaltensmodifikation zur inhaltlichen Konkretisierung der Zeilenvariablen unseres Konzeptes Beiträge liefern kann, werden Aussagen zur Anwendungsproblematik aufgegriffen und Veränderungen der zentralen Grundannahmen (Veränderung des Menschenbildes) diskutiert. Ferner werden eine Reihe heuristischer Prinzipien verhaltensmodifikatorischer Provenienz beschrieben, um beispielhaft zu zeigen, wie auf der Basis der beschriebenen metatheoretischen Auffassungen und Konzepte der operative Einsatz spezifischen theoretischen Wissens im praktischen Handeln erfolgen kann.

Teil I: "Pädagogische Handlungskompetenz" als Metakonzept
und Bedingung theoriegeleiteten und wissenschafts-
bezogenen Praktikerhandelns

1. Zur gegenwärtigen Relevanz der Thematik

1.1 Die gegenwärtige Situation der Schule zwischen Reform
und Unbehagen

Die schulische Situation ist heute durch eine Anzahl von Paradoxien gekennzeichnet. Einer jahrelangen immensen Reformfreudigkeit einerseits, die sich erst im Verlauf der gegenwärtigen wirtschaftlichen Rezession eindeutig verringert hat, ja sogar in das Gegenteil umschlägt, steht andererseits ein beträchtliches Unbehagen vor allem auf Seiten der Lehrer gegenüber, die sich quasi im Stich gelassen vorkommen (KLINK 1972, JANSEN 1973) angesichts der Auswirkungen mancher Reformvorhaben und Widrigkeiten der täglichen Arbeit (1).

Unterstützt von einer beispielhaften Bildungseuphorie in den sechziger Jahren konzentrierte sich die Diskussion über die Verbesserung der Arbeit in unseren Schulen vornehmlich auf

-
- (1) Zu diesen Widrigkeiten wären zu zählen: Dominanz kognitiver Lehrziele; überzogene curriculare Anforderungen und unpädagogische Leistungsbewertungen; inadäquate Einschätzung von Unterrichtstechnologie und diagnostischen Verfahren sowie hieraus resultierende Mängel im praktischen Einsatz; Disziplinprobleme; ungünstige Rahmenbedingungen (räumliche, ausstattungsmäßige Mängel); Druck von Seiten der Schulbehörden (Visitation, Noten), der Eltern (Übergang an weiterführende Schulen) und der Kollegen (Widerstand bei Innovationen und fehlende Unterstützung bei Mißerfolg); permanenter Handlungszwang; vermindelter pädagogischer Kontakt zwischen Lehrern und Schülern und die damit einhergehenden Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund organisatorischer Gegebenheiten (große Klassen, Fachlehrersystem, Lehrerwechsel) - Kommunikation sei hier im Sinne von WATZLAWICK u.a. (1969) global verstanden -.

- die Zielbestimmung schulischer Arbeit (Curriculumdiskussion),
- Probleme der Leistungsmessung (Noten-, Testproblematik, Berechtigungswesen, veränderte und neue Schulabschlüsse),
- Veränderungen in Schul- und Unterrichtsorganisation (Gesamtschule, 2. Bildungsweg, Kollegstufe, Kern-/Kurssystem, formale Änderungen in der Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Schularten),
- Veränderungen und Variationen der Methoden (Methodenvariation, Medieneinsatz, computerunterstützter Unterricht, programmierter Unterricht, Gruppen-, Partnerunterricht).

Eine Verbesserung schulischer Arbeit erhoffte man sich auch von der Konzeption einer "akademischen Lehrerbildung" im Bereich der Grund- und Hauptschulen, sowie einer vermehrten pädagogischen und psychologischen Ausbildung der Lehrer für unsere Gymnasien, Real-, Wirtschafts- und Berufsschulen.

Sieht man einmal von einer Reihe noch ungelöster Nachfolgeprobleme ab, so können den verschiedenen Reformbemühungen positive Auswirkungen nicht ohne weiteres abgesprochen werden. Die immense Steigerung der Interessenten für weiterführende Schulen und Studium, ein vermehrtes Interesse von weiten Kreisen der Bevölkerung an Bildungs- und Ausbildungsfragen, ein breiteres und verbessertes Lehrangebot etwa im Bereich der Hauptschule (im Vergleich zur "alten" Volksschule), die Existenz differenzierter Curricula, vielfältiger Medien und Lehr-/Lernmittel sind u.a. sicherlich Ausdruck dieses Faktums.

Dennoch ist auch ein beträchtliches Unbehagen an der gegenwärtigen Schulsituation nicht zu übersehen. Gerade durch die oben angedeuteten positiven Effekte wurden zahlreiche Schwierigkeiten erst in voller Stärke deutlich, da nun die Grenzen so mancher Zielvorstellungen und Innovationsvorhaben in größerem Ausmaß erfahren wurden.

So kritisiert beispielsweise KRUMM (1), daß die bisherigen Reformversuche mit ihrem Schwerpunkt auf Zielbestimmung unsere Schul- bzw. Unterrichtsorganisation nicht mehr verbessern würden als "eine Neubestimmung der Ziele im Gesundheitswesen und eine Neuorganisation der Krankenhäuser die Heilung von Krankheiten beschleunigt". Es sei notwendig, sich noch mehr um eine Verbesserung des individuellen Lehr- und Erziehungsverhaltens der Lehrer zu bemühen. Dem Lehrer müsse geholfen werden, Unterrichts- und Erziehungsprobleme pädagogisch zu diagnostizieren und erfolgversprechend anzugehen.

Neben derartigen Äußerungen lassen sich als weitere Indikatoren für das Unbehagen an der gegenwärtigen Unterrichts- und Erziehungssituation nennen:

- die Diskussion um den Schulstreß,
- die Forderung nach Wiedergewinnung des Erzieherischen (u.a. SINGER 1973, 1975),
- das neu erwachte Interesse der Schulbehörden für "schülerorientierten Unterricht" (2),
- das Bemühen um den Ausbau der Schulberatung (SCHORB, SIMMERDING o.J.) und um die psychologische Weiterbildung der Lehrer (Lehrerkolleg, Erweiterungsstudium zum Schulpsychologen oder Beratungslehrer),
- die Klagen der Lehrer, nicht mehr unterrichten zu können (3),
- die Angst des Lehrers vor der Schultür (BRÜCK 1978, WEIDENMANN 1978), sowie
- die Diskussion um den sogenannten "Praxisschock" (Arbeitsgruppe Aumeister 1976).

-
- (1) KRUMM, V.: Kommentar zur deutschen Ausgabe von MAC MILLAN (1975), Verhaltensmodifikation (letzte Umschlagseite)
- (2) Seminarthematik für das Seminarjahr 1976/77 im Rahmen der 2. Ausbildungsphase der bayerischen Grund- und Hauptschullehrer; vgl. u.a. SCHMADERER 1976.
- (3) KLINK, J.G.: Klasse H 7 e, Bad Heilbrunn 1974; vgl. dazu: Diskussion um KLINK in "Deutsche Schule" 1972, 1973.

Diese Beispiele, die sich sicher noch fortführen ließen, signalisieren die Notwendigkeit, sich keineswegs mit der anzutreffenden Situation unserer professionellen Erziehungs- und Unterrichtspraxis zufriedenzugeben. Darüber hinaus machen sie auf die Vielfalt der Bedingungebenen (personale, interaktionale, organisatorische, gesellschaftspolitische) für das angesprochene Unbehagen aufmerksam.

Ohne einzelne der genannten Bedingungebenen als vorrangig einzustufen, beschränkt sich vorliegende Arbeit vorwiegend auf den personalen und interaktionalen Bereich pädagogischer Arbeit; soziologische und gesellschaftspolitische Analysen und Diskussion werden zugunsten psychologischer Überlegungen zurückgestellt. Der Grund hierfür liegt neben persönlichen Präferenzen in der Notwendigkeit, den Argumentationsbereich einzugrenzen und in der Ansicht, daß für den im Handlungs- zwang stehenden Praktiker der Bereich der personalen Interaktion in der Regel von primärem Interesse ist.

Der vorliegende Versuch, auf der Basis eines bestimmten Verständnisses des Theorie-Praxis-Bezugs, der noch expliziert werden wird, und auf der Basis des eingangs angesprochenen Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz", dem Lehrer ein Metakonzept theoriebezogenen professionellen Handelns anzubieten, mag als technologisch verkürztes Erkenntnisinteresse kritisiert werden, welches einseitig bestimmte Bedingungs- komplexe vernachlässige.

Inwieweit derartige Kritik berechtigt ist, mag zunächst dahingestellt sein. Sofern es gelingt, anstelle globaler, unrealistischer Zielvorstellungen wie etwa "herrschaftsfreie Gesellschaft", "Freiheit von allen Zwängen" u.ä. Ansätze aufzuzeigen, die in detail konkrete Handlungsmöglichkeiten ermöglichen, wird jene Kritik gerne in Kauf genommen. Die Wahrnehmung auch kleiner Handlungsmöglichkeiten erscheint mir ein konstruktiveres Vorgehen als das Beharren auf einer Diskus-

sionsebene, die konkreten Handlungszwang und persönliche Verantwortung nur theoretisch kennt.

1.2 Zur beruflichen Situation der Lehrer

Lehrer können sich konkretem Handlungszwang und individueller Verantwortung für ihr berufliches Tun kaum entziehen. Für sie stellt sich die unter 1.1 skizzierte Situation der Schule als existentielles Problem dar (vgl. GINOTT 1972).

Sieht man von einer grundsätzlichen Innovationsfeindlichkeit ab, die sich oftmals hinter anscheinend fürsorglichen Formulierungen verbirgt (Gebt der Schule ihre Ruhe wieder!), so läßt sich konstatieren, daß durch die verschiedenen Reformbemühungen durchaus ein Interesse auf seiten der Lehrer geweckt wurde, sich mit Forschungsergebnissen und theoretischen Modellen erziehungswissenschaftlicher Disziplinen - speziell der Psychologie - auseinanderzusetzen. Die hohe Zahl abgewiesener Interessenten an Fortbildungsveranstaltungen, die hohe Teilnehmerzahl am Lehrerkolleg, das große Interesse an der Einrichtung spezieller adressatenspezifischer Unterrichtsangebote (z.B. Förderkurse, Legasthenikerkurse u.ä.), sowie das starke Interesse an Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Weiterbildung (Zusatzqualifikationen als Schuljugendberater, Beratungslehrer, Schulpsychologen, u.ä.) sind hierfür ein deutliches Indiz.

Dieses Interesse und die damit verknüpften Aktivitäten führen zu einer erhöhten Sensibilität der Praktiker für die Unzulänglichkeiten mancher Reformansätze und Zielprojektionen sowie für das "Aus-dem-Felde-Gehen" der wissenschaftlichen Spezialisten (vgl. EISERT/BARKEY 1972). Die realen Möglichkeiten der Praktiker (vgl. S. 14 - Widrigkeiten der täglichen Unterrichtsarbeit) und die optimistische Programmatik

der Reformen (1) klaffen vielfach stark auseinander.

Diese Diskrepanz äußert sich bei einem Großteil der Praktiker in Kritik an Inhalt und Form von Aus-, Weiter- und Fortbildung. Sie konkretisiert sich in mehr oder weniger deutlichen Klagen über

- Ratlosigkeit im Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen in problematischen Situationen (mangelnde Verfügbarkeit alternativer Handlungsstrategien: Gefühl des Ausgeliefertseins),
- Unbehagen bezüglich der Effektivität der eigenen Arbeit,
- Enttäuschungen, daß vom Theoretiker nicht die gewünschten praxisbezogenen, d.h. auf die eigene Situation bezogenen Handlungsanweisungen zu erhalten sind.

Sie signalisieren Resignation, mangelnde Experimentierfreudigkeit und Abwehr von Alternativen zur tradierten Unterrichtspraxis.

Wer mit Lehrern (und Lehrerstudenten) bei Schulbesuchen, auf Fortbildungsveranstaltungen, in persönlichen Gesprächen, in Diskussionen oder Beratungen zusammentrifft, erkennt häufig als roten Faden in den unterschiedlichen Äußerungen das angesprochene Unbehagen. Er sieht sich mit einer Erwartungshaltung konfrontiert, der er vielfach nicht oder nur sehr begrenzt gerecht werden kann.

(1) Beispielsweise dürfte das Vertrauen in die technologische Machbarkeit der von MÖLLER & MÖLLER (1966) vorgeschlagenen Verfahren zur "Lehrplanung als mathematisch-logische Ableitung von Teillernzielen aus einigen wenigen ... Gesamtlernzielen" (a.a.O., S. 10) wohl nur bei den Autoren anzutreffen sein. Ähnliches gilt für die diffizilen Vorschläge zur lehrzielorientierten Leistungsmessung (FRICKE 1974; HERBIG 1976) oder treatment bezogenen Diagnostik (REULECKE, ROLLETT 1976). Nicht die Intentionen der Autoren seien hiermit kritisiert, sondern ihr Verharren auf einer Diskussionsebene, welche die meisten Praktiker gar nicht erreichen und somit auch nicht akzeptieren können oder wollen.

Dieses Unbehagen ist ernst zu nehmen angesichts des zunehmenden Abbaus formaler Autorität und überkommener Normen, angesichts der zahlreichen Schwierigkeiten im Verlauf der primären und sekundären Sozialisationsprozesse, der oft widersprüchlichen Freiheiten und Ansprüche der modernen pluralistischen Gesellschaft, angesichts einer meist wenig flexibel agierenden staatlichen Administration, sowie der relativ starren, überkommenen schulischen Organisationsformen.

Eine Bewältigung des angesprochenen Problemkomplexes ist durch die globale Forderung nach mehr "Praxis" in Aus- und Weiterbildung bzw. nach mehr "Wissenschaftlichkeit" in der Praxis nicht zu erreichen. Vielmehr gilt es zu klären, worin dieses "Mehr" an Praxis bzw. Wissenschaftlichkeit im Detail besteht, und zu prüfen, inwieweit derartige Forderungen der Interessenlage aller Beteiligten (Theoretiker, Praktiker, Educanden und deren Bezugspersonen) entsprechen.

Hierzu bedarf es eines Konzeptes pädagogischer Handlungsfähigkeit und Handlungskompetenz, das als relativ einfaches Metamodell konkreten Handlungen zugrundegelegt werden kann, das aber gleichzeitig flexibel genug ist, den vielschichtigen Interesseneinflüssen, sowie der Differenziertheit der Theorie-Praxis-Problematik gerecht zu werden.

Erst auf der Basis eines derartig grundlegenden Konzeptes scheint es sinnvoll, gegenwärtig anzutreffende Theorie und Praxis auf ihren Beitrag zur Verminderung des angesprochenen Unbehagens bzw. zur Verwirklichung der Forderung nach mehr praxisrelevanter Theorie und theoriebezogener Praxis zu befragen.

2. Zum Verständnis des Theorie-Praxis-Bezugs

2.1 Die Erwartungshaltung des Lehrers und das damit verbundene Verständnis des Theorie-Praxis-Bezugs

Mit Recht fordern Lehrer, daß ihnen im Rahmen ihrer beruflichen Aus- und Fortbildung jenes Rüstzeug vermittelt werde, welches ihnen erlaubt, ihre zentralen beruflichen Aufgaben "Unterrichten und Erziehen" bewältigen zu können. Sie erwarten also Informationen darüber, was sie zu "tun" haben, um angestrebte Zielsetzungen zu erreichen.

Bei dem Bemühen, diesen Erwartungen Rechnung zu tragen, ergibt sich jedoch das Problem, daß die gewünschten Informationen meist auf einer allgemeineren Ebene formuliert werden (müssen), vom Adressaten (Lehrer u.a.) also noch situations- und personbezogen spezifiziert bzw. umgeformt werden müssen.

Da dieser notwendige Umformungsprozeß vielfach nicht ohne weiteres gelingt, wird häufig versucht, ihn zu umgehen. Dieses Vermeidungsverhalten äußert sich beim Praktiker in der Forderung, daß ihm direkt anwendbare, sehr spezifische Verhaltensweisen bzw. Handlungsanweisungen zu vermitteln seien, welche ihm diesen Umformungsprozeß abnehmen. Wird diese Erwartung enttäuscht, so resultiert hieraus der Vorwurf an die "Theoretiker", nichts Profundes für die konkrete Arbeit zu liefern. Dabei wird übersehen, daß aufgrund der multifaktoriellen Bedingtheit des Verhaltens und Handelns der Ruf des Praktikers nach Unterstützung prinzipiell nicht durch auf den Einzelfall bezogene Lösungen sinnvoll beantwortet werden kann.

Unterstellt man, daß Psychologie für die Vorbereitung auf praktische Tätigkeit bzw. deren Verbesserung sinnvolle Beiträge liefern könne (dies impliziert, daß diesbezügliche In-

formation prinzipiell in konkretes Handeln transformierbar ist), so verbleibt das Problem, wie der Zusammenhang von Theorie und Praxis gedacht werden kann.

Diese Frage ist nun kein spezielles Problem der Lehrerbildung und Lehrertätigkeit, sie stellt vielmehr ein Grundlagenproblem unseres gesamten Wissenschaftsbetriebes dar. Die Diskussion um das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Psychologie spielt in allen entscheidenden und wesentlichen Entwicklungen der Psychologie eine zentrale Rolle, sie kann keineswegs als abgeschlossen betrachtet werden (vgl. SEEGER 1977) und ist deswegen auch wesentlicher Bestandteil dieser Arbeit.

Lehrern stellt sich die Problematik des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Regel nicht auf wissenschaftstheoretischer oder methodologischer Ebene. Sie argumentieren vielmehr von einem Praxisverständnis aus, welches gemeinhin das spezifische und unterrichtliche Handeln des Lehrers (im schulischen Raum) in einer bestimmten Situation als "Praxis" versteht.

Hierbei dominiert eine Reflexionsebene bezüglich des eigenen Tuns, die BECKMANN (1975, S. 186) mit "Handeln aus der Anforderung des Augenblicks" bezeichnet. Damit soll das Faktum gekennzeichnet werden, daß die "Praxis" des Lehrers in der Regel weitgehend durch spontanes Handeln gekennzeichnet ist, in dem bestimmte Schemata dominieren, die an Konvention und Tradition weitgehend gebunden sind.

Meist erst beim Auftreten von Schwierigkeiten wird bewußt, daß die weitgehend unreflektierte Übernahme demonstrierter Lösungswege (Modelllernen beim Ausbildungslehrer, Seminarleiter, Kollegen) der Vielfalt erziehlicher und unterrichtlicher Situationen nicht gerecht werden kann. Das mit dem Auftreten von Problemen einsetzende Fragen, Diskutieren und Reflektieren

kann dann auf recht unterschiedlichen Reflexionsebenen liegen (1).

Damit wird auf die Uneinheitlichkeit des "Praxis"-Verständnisses hingewiesen. Lehrer begreifen Praxis primär als pädagogisches Handeln in der speziellen Unterrichtssituation. Sie bewegen sich somit bei der Lösung auftretender Probleme zunächst auf den unteren Ebenen der BECKMANNschen Einteilung. Erst die Notwendigkeit, sich beim Versagen gängiger Verhaltensweisen um Alternativen zu bemühen, rückt die anderen möglichen Reflexionsebenen in den Blickpunkt und macht die Notwendigkeit differenzierteren Wissens offenkundig.

Die obige Feststellung, daß Praktikerhandeln durch die Dominanz augenblicklicher Anforderungen gekennzeichnet ist, widerspricht dem keineswegs. Es wird in der Arbeit gezeigt werden, wie der Zusammenhang von Wissen und praktischem Handeln vorstellbar ist. Dabei wird deutlich werden, daß die immer wieder vorgebrachte Erwartung des Praktikers, (Theorie-)Wissen in direkt anwendbaren Handlungsanweisungen vermittelt zu bekommen, keineswegs gedeckt wird durch die Struktur des Einflußprozesses, durch den Wissen (Theoriewissen, Alltagswissen, Berufserfahrung) konkretes Praktikerhandeln bestimmt.

Hieraus folgt aber auch, daß an den Praktiker spezielle Forderungen zu stellen sind, wenn man - angesichts der oben skizzierten Situation von Schule und Lehrer - sinnvolle Beiträge zur Modifikation gegenwärtiger Praxis liefern will. Hierauf wird in den folgenden Kapiteln eingegangen.

(1) BECKMANN (1975, S. 186) unterscheidet in diesem Zusammenhang die Ebenen des "Handelns aus der Anforderung des Augenblicks", des "methodischen Denkens", der "didaktischen Reflexion" und der "wissenschaftlichen Reflexion".

2.2 Erwartungen an Praktikerhandeln

2.2.1 Professionelle Praxis als theoriegeleitete und wissenschaftsorientierte Praxis

Die Erwartungen an Praktiker, auch ihrerseits zur Verminderung bzw. Überwindung einer nicht zufriedenstellenden pädagogischen Praxis beizutragen, lassen sich im allgemeinen als Forderung nach problemangemessenem, reflektiertem und rational begründbarem Handeln bezeichnen.

Dahinter steht die Auffassung, daß professionelles Erziehen und Unterrichten nicht mehr nur mit "gesundem Menschenverstand" und atheoretisch vermittelten Verhaltensanleitungen (vgl. SCHIEFELE 1974, S. 5) begründet werden kann. Vielmehr gelte es, pädagogische Praxis dadurch zu verbessern, daß auf Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung explizit Bezug genommen wird (1); ansonsten bestehe die Gefahr, daß die "alltägliche Praxis im Klassenzimmer ... weit hinter den Einsichten über erfolgreiches pädagogisches Handeln" (a.a.O.) zurück-

(1) Diese Forderung sollte angesichts des Anspruches "wissenschaftliche" Lehrerbildung zu betreiben eine Selbstverständlichkeit sein. Eine unvoreingenommene Betrachtung der realen Verhältnisse (bayerische Lehrerbildung) dürfte jedoch zu beträchtlichen Zweifeln an der Realisation dieses Anspruchs führen. So ist sowohl für die 1. als auch für die 2. Ausbildungsphase bei der Einführung in die "Praxis" die Existenz der alten Meisterlehre nicht wegzudiskutieren. Weit davon entfernt, die "Praxiserfahrung" als nachrangig einzuschätzen gegenüber dem Fach- und Theoriewissen des Wissenschaftlers, dessen "Praxis"-erfahrung und -kompetenz in der Regel äußerst fragwürdig, wenn nicht gar völlig Null ist, so muß doch nachdrücklich betont werden, daß die Nachahmung "erfahrener Schulmeister" keineswegs zu "professionellem Tun" führt. Dies gilt umgekehrt ebenso für die letztlich unverbindliche Diskussion geistreicher Sinn- und Wertfragen oder die diffizile Vermittlung schein-exakter Forschungsergebnisse, die eher zur Frustration denn zu selbständigem Denken und Handeln des Praktikers führen (vgl. hierzu: Vorwort von SCHIEFELE in SEISENBERGER 1974).

bleibe und der Anspruch auf professionelle pädagogische Kompetenz (hierzu zählt die hinreichende Kenntnis pädagogisch-psychologischer Bedingungen der Erziehung und des Unterrichts) aufgegeben werden müsse.

Das in Kapitel 1 skizzierte Unbehagen an gegenwärtiger pädagogischer Praxis soll nach dieser Auffassung dadurch verringert werden, daß die kritisch-korrigierende Funktion wissenschaftlicher Forschung akzeptiert und das konkrete Handeln an wissenschaftlichen Aussagen ausgerichtet wird.

Durchdenkt man diese Forderung auf die Möglichkeiten ihrer Realisierung, so schälen sich 3 Fragenkomplexe heraus, deren Klärung nicht übergangen werden kann, nimmt man die Forderung nach theoriegeleiteter und wissenschaftsorientierter Praxis ernst.

- Es ist zu klären, welches Theorie-Praxis-Verständnis zweckmäßigerweise einer derartigen Praxis zugrundegelegt wird und inwieweit das als zweckmäßig erachtete Verständnis in realer gegenwärtiger Praxis auszumachen ist, um so die Richtung notwendiger Modifikationen grundsätzlicher Art aufzuzeigen.
- Es gilt aufzuhellen, von welcher Qualität jenes Wissen ist, das konkretes pädagogisches Handeln bestimmt, und auf welche Art und Weise die Umsetzung dieses Wissens in konkretes Handeln erfolgt. Hierfür ist ein Metakonzept professioneller pädagogischer Tätigkeit zu erstellen, mittels dessen Dimensionen und Kriterien der IST- und SOLL-Zustand pädagogischer Praxis präzisiert werden kann.
- Schließlich ist aufzuzeigen, inwieweit bestimmte, mehr oder weniger umfangreiche Gegenstandsbereiche pädagogisch-psychologischer Forschung (z.B. Schulische Verhaltensmodifikation, lehrzielbezogene Evaluation, Instruktionspsychologie u.a.) die Verwirklichung theoriebezogener, wissenschaftsorientierter und funktionsfähiger Praxis unterstützen, erleichtern oder behindern.

Die folgenden Ausführungen dienen der Klärung des ersten Fragenkomplexes. Hierzu wird auf zwei alternative Konzepte der Lehr-Lern-Forschung zurückgegriffen, die von STOLUROW (1965, S. 223 ff.) mit dem Wortspiel "model the master teacher or master the teaching model" charakterisiert wurden (1).

Diesen beiden Ansätzen ist ein unterschiedliches Theorie-Praxis-Verständnis implizit, das nicht nur für die Unterrichtsforschung, sondern auch für den pädagogischen Praktiker bei der Planung und Organisation seiner erzieherischen bzw. unterrichtlichen Tätigkeiten relevant ist, da es die Funktion der Theorie (theoretische bzw. wissenschaftliche Aussagen) für die Praxis in unterschiedlicher Weise präzisiert.

Im vorliegenden Kontext gilt es zu fragen, welches Theorie-Praxis-Verständnis geeigneter erscheint, theoriebezogene und wissenschaftsorientierte pädagogische Praxis zu realisieren und zugleich die Aktionsfähigkeit des Praktikers zu gewährleisten. An den Praktiker ist dann die Forderung zu stellen, gemäß dieses wünschenswerten Theorie-Praxis-Verständnisses zu handeln.

2.2.2 Das Konzept "model the master teacher" und dessen implizites Theorie-Praxis-Verständnis

Im Konzept "model the master teacher" wird davon ausgegangen, daß der "Meisterlehrer" mehr oder weniger bewußt über jene Kenntnisse und Fähigkeiten verfügt, die für erfolgreichen und beispielhaften Unterricht notwendig seien. Analoge "Meister"-Annahmen finden sich auch in anderen Bereichen der Erziehung (Heimerziehung, Elternernziehung, Jugendleiter, u.ä.).

Mit diesem "Meister"-Konzept verbunden ist die Auffassung, daß sich Lehr-Lern-Forschung, Lehrerbildung und Unterrichtspraxis

(1) vgl. hierzu auch KOSKENNIEMI (1971); EIGLER u.a. (1973, 1975²)

bzw. erziehungswissenschaftliche Forschung, Erziehungslehre und Erziehungspraxis am "Meister"-Modell zu orientieren habe.

Zu diesem Zweck werden von der pädagogisch-psychologischen Forschung aus der Beobachtung konkreten Unterrichts- und Erziehungsgeschehens schrittweise "Theorien" zu entwickeln versucht oder entwickelt, welche

- den Zusammenhang relevanter Variablen des Unterrichts- und Erziehungsprozesses beschreiben,
- den Erfolg bzw. Mißerfolg unterrichtlicher und erzieherischer Einwirkung auf einzelne Variablen oder Variablenkomplexe zurückführen und damit erklären und
- die Ableitung von Handlungsanweisungen für Praktiker ermöglichen und zulassen (vgl. EIGLER u.a. 1975², EIGLER 1975).

Damit ist der dem Konzept "model the master teacher" implizite Theorie-Praxis-Bezug umrissen. Theorie und Praxis werden als eindeutig getrennte Bereiche begriffen (Parallelen zum Alltagsverständnis der beiden Termini); Theorie liefert dem Praktiker Handlungsanweisungen für theoriegeleitete Praxis.

Kompetentes professionelles Handeln ist im Rahmen des "Meister"-Konzeptes durch zwei Handlungsdimensionen bestimmt:

- zum einen gilt es, als optimal eingeschätztes Modellverhalten zu imitieren,
- zum anderen ist konkretes Handeln an - aus wissenschaftlichen Erkenntnissen abgeleiteten - Handlungsanweisungen auszurichten.

Praxis, die darüber hinaus als theoriegeleitet und wissenschaftsbezogen gelten soll bzw. will, hat die zuletzt genannte Handlungsdimension zu präferieren.

Damit ist die Veränderungsrichtung konkreter Praxis formal bestimmt: Verringerung impulsiven, intuitiven und teil-reflektierten Handelns zugunsten des Anteils reflektierten, theoriegeleiteten, wissenschaftsbezogenen, also rational begründba-

ren Vorgehens.

Während gegen diese Zielperspektive aus der Sicht professionellen Handelns kaum grundlegende Einwände vorgebracht werden dürften, erwachsen Zweifel - angesichts zahlreicher Verzerrungen, welche die Idee wissenschaftsbezogener Praxis in der pädagogischen Alltagsrealität (vgl. GARLICH 1978) erfahren hat -, ob durch die hier diskutierte Form der Beziehung von Theorie und Praxis theoriegeleitete und wissenschaftsorientierte Praxis realisiert werden kann.

Diese Art der Beziehung von Theorie und Praxis drängt nämlich die Praktiker in Abhängigkeit und relative Passivität, welche der Realisierung reflektierter, theoriegeleiteter und wissenschaftsbezogener Praxis abträglich sind. Die Abhängigkeit ist bedingt durch die Vor- und Überordnung der Theorie gegenüber der Praxis; sie findet ihren gängigen Ausdruck in der Forderung, Praxis habe sich an Theorie bzw. Wissenschaft auszurichten (1) und belegt dadurch ebenso die hierarchische Zuordnung von Theorie und Praxis. Die "relative Passivität" des Praktikers (Theoretiker liefern Handlungsanweisungen, Praktiker befolgen sie), die das "Meister"-Konzept und der ihm implizite Theorie-Praxis-Bezug nahelegen, ist Folge der angesprochenen hierarchischen Relation.

Genauere Analysen theoriebezogener Praxis zeigen jedoch, daß aus wissenschaftlichen Aussagen abgeleitete Handlungsanweisungen stets auf die spezifische Aufgaben- bzw. Problemsituation hin umgeformt werden müssen. Diese Leistung des Praktikers ist mehr als bloßes Befolgen vorgegebener Handlungsanweisungen. Geschieht diese Umformung in kritisch-reflektierter Weise, so bedarf es hierzu nicht nur der Reflexion der einschränkenden Bedingungen bei der Gewinnung wissenschaftlicher Aussagen (Stichproben-, Meß-, Definitionsprobleme - Fragen

(1) Die umgekehrte Forderung wird weit weniger oft erhoben, häufig als unangemessen zurückgewiesen.

der externen Validität), sondern auch der persönlichen Aktivität, Kreativität und Flexibilität des Praktikers (1). Damit ist jedoch im Grunde die hierarchische Zuordnung und prinzipielle Trennung von Theoretiker und Praktiker durchbrochen.

Die Schwierigkeiten, mittels des "model the master teacher"-Ansatzes Praxis in befriedigender Weise auf Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung zu beziehen, sind sicher - wie EIGLER u.a. (1975²) meinen - dadurch begründet, daß zwar aus Forschungsergebnissen Handlungsanweisungen für die Praxis abgeleitet werden, jedoch die einschränkenden Bedingungen dieses Vorgehens zuwenig reflektiert werden; darüber hinaus sind sie m.E. aber auch durch ein unzureichendes Verständnis von Theorie und Praxis und eine zu einseitige Beziehung der beiden Bereiche bedingt.

Es besteht ein Widerspruch zwischen der Minderbewertung von Praxis, wie sie mit der üblichen Trennung von Theorie und Praxis einhergeht, und dem Anspruch an den Praktiker, sein berufliches Tun auf Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung zu beziehen. Dies bedeutet vielfach Aufarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Belange der Praxis, eine Aufgabe, vor der sich der (höher qualifizierte) Wissenschaftler in der Regel drückt.

Solange jedoch dem Praktiker Theorie als ein Bereich erscheint, in dem er sich nur in Ausnahmesituationen und hierbei auch mit

(1) Wie gering die Auswirkungen wissenschaftlicher Fleißarbeit auf die Praxis sein können, wenn es nicht gelingt, den Umformungsprozeß reflektiert und aktiv zu gestalten, zeigt das "Dilemma der Lerntheorien" (FOPPA 1967) sowie das "Versagen" der umfangreichen lernpsychologischen Forschungsergebnisse im Klassenzimmer (AUSUBEL 1974; MAC MILLAN 1975; WEINERT 1969; KVALE 1976; HILGARD 1974; HOLZKAMP 1972; SEEGER 1977). Zugleich wird an diesen Beispielen das Versagen des oben beschriebenen Theorie-Praxis-Bezugs im Rahmen pädagogischen Handelns deutlich.

nur begrenzter Legitimation bewegen kann und darf, dürfte die Verwirklichung theoriegeleiteter Praxis erschwert sein. Zudem ist die Forderung nach theoriegeleiteter Praxis bei einer prinzipiellen Trennung der beiden Bereiche Theorie und Praxis in sich widersprüchlich.

2.2.3 Das Konzept "master the teaching model" und dessen impliziter Theorie-Praxis-Bezug

Mit dem von STOLUROW als "master the teaching model" bezeichneten Unterrichtskonzept ist ein anderes Theorie-Praxis-Verständnis verknüpft als es im vorigen Abschnitt aufgezeigt wurde.

Dieses Konzept betont den Entwurfcharakter unterrichtlicher Praxis. Es geht nun nicht mehr darum, beispielhaften Unterricht zu imitieren oder Handlungsanweisungen zu befolgen. Vielmehr fällt dem Praktiker eine konstruktive Aufgabe zu, indem er modellhaft Variablenzusammenhänge entwirft und diese Annahmen auf ihre Gültigkeit hin überprüft.

Im einzelnen ergibt sich, ausgehend von einer Thematisierung der Ziele unterrichtlicher und erzieherischer Arbeit, folgende Ablaufstruktur des Konzeptes:

- Zunächst gilt es, Variablen zu suchen, von denen angenommen werden kann, daß sie für die Verwirklichung der Zielsetzungen als relevant anzusehen sind.
Hierbei kann grundsätzlich auf Wissensbestände unterschiedlicher Qualität zurückgegriffen werden, wenngleich im Interesse der Verifizierung der Annahmen sogenanntes "reflektiertes" Wissen (vgl. Kapitel 3) bevorzugt werden sollte.
- Die ausgewählten Variablen werden sodann hypothetisch zueinander in Beziehung gesetzt.

Auf diese Weise entsteht im Kontext unterrichtlicher Arbeit ein Lehr-Lern-Modell (Interaktionsmodell), das die am Unterrichtsprozeß Beteiligten festlegt und ihnen bestimmte Funktionen (Bedingungen und Wirkungen) zuweist. Aus diesem hypothetischen Bedingungs-Wirkungs-Geflecht ergeben sich dann die organisatorischen Planungen bzw. Maßnahmen (Unterrichtsentwurf) konkreter Praxis, die ihrerseits zunächst aber auch hypothetischen Charakter haben.

- Schließlich sind die hypothetischen Bedingungs-Wirkungs-Annahmen in ihrer organisatorischen Ausprägung auf ihre Gültigkeit (Eintreffen der angenommenen Wirkungen) hin zu überprüfen und bei "Falsifikation" zu modifizieren bzw. neue Zusammenhangsannahmen zu entwerfen. Dies geschieht durch die Realisierung der Planung (Unterrichtsdurchführung), wobei es unabdingbar ist, die Kriterien der jeweiligen Entscheidung zu explizieren (z.B. explizite - möglichst operationalisierte - Angabe des Erfolgs- oder Mißerfolgskriteriums; Formulierung von Begründungen in rational nachvollziehbarer Form).

Der Praktiker wird im Rahmen des Konzeptes "master the teaching model" zum Konstrukteur von "Theorie" und "Praxis"; Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung können als "quasi-experimentelles" Handeln bzw. als Handeln auf der Basis einer "experimentellen Grundeinstellung" begriffen werden.

Formal unterscheidet sich die Tätigkeit des Lehrers in diesem Konzept nicht von der Tätigkeit im Rahmen üblicher Unterrichtsauffassung. Ziele werden ausgewählt und präzisiert, Teilziele festgelegt, Überlegungen zu den Voraussetzungen bei den Schülern angestellt und mit Blick auf die Rahmenbedingungen Entscheidungen getroffen über das Arrangement des Unterrichtsgeschehens (Tätigkeitswechsel, Art der Tätigkeit, Medieneinsatz, Übungs- und Rückmeldungsphasen, etc.). Der wesentliche Unterschied besteht in der impliziten Auffassung vom Charakter dieser Tätigkeiten.

Dieser Unterschied wird vor allem deutlich, wenn man die Situation beim Mißlingen unterrichtlicher Planung (Falsifikation der hypothetischen Bedingungs-Wirkungs-Annahmen) genauer betrachtet. Im Falle des "Meister-Konzeptes" (gegenwärtig dominierendes Unterrichtsverständnis) wird in der Regel das Mißlingen personalisiert, dem Praktiker als persönliches Versagen angelastet (Meisterstatus noch nicht erreicht). Ein Unterrichtsverständnis auf der Basis einer "experimentellen bzw. quasi-experimentellen" Grundeinstellung begreift die Nichtbestätigung (Falsifikation) von Bedingungs-Wirkungs-Annahmen als ein Ereignis, das der Verifikation der Annahmen prinzipiell gleichwertig ist, unabhängig davon, daß die Verifikation im vorliegenden Kontext das erwünschte Ereignis ist.

"Mißerfolge" werden somit weitgehend entpersonalisiert (1), die Falsifikationen gelten nicht mehr als persönliches Versagen, sondern als "normales" Ereignis eines Überprüfungsvorganges - analog der experimentellen Hypothesenprüfung. Damit einher geht eine "Immunisierung" des Praktikers, die insofern wichtig ist, als die Ökologie pädagogischen Handelns offenbar so beschaffen ist, daß mehr "Falsifikationen" als Bestätigungen zu erwarten sind (vgl. SCHWARZ 1973, S. 103).

Ohne Zweifel stellt das "master the teaching"-Konzept hohe Ansprüche an den Praktiker, denn es verlangt von ihm kreative, konstruktive und selbstkritische Aktivitäten; doch scheint die Forderung nach theoriegeleiteter und wissenschaftsorientierter Praxis eher realisierbar, da mit diesem Konzept das Verständnis von Theorie und Praxis sowie die Beziehung dieser beiden Bereiche zueinander sich grundlegend ändert.

(1) Diese "Entpersonalisierung" beim Zurückweisen hypothetischer Bedingungsmodelle ist jedoch nicht total, da das Ergebnis der Gültigkeitsprüfung mit beeinflußt wird von der Qualität des Wissens, das der Praktiker seinem Handeln zugrundelegt.

Theorie steht nicht mehr grundsätzlich außerhalb des Bereiches praktischer Tätigkeit. Zum einen schafft der Praktiker "Theorien auf Widerruf" (Theorien begrenzter Reichweite), wenn er hypothetische Bedingungs-Wirkungs-Annahmen macht. Zum anderen wird die Beschäftigung mit "Theoriewissen" im landläufigen Verständnis (wissenschaftliche Aussagen) zum notwendigen und integrativen Bestandteil praktischer Arbeit, da es ja nicht darauf ankommt, irgendwelche Variablen zu suchen und diese irgendwie zueinander in Beziehung zu setzen, sondern jene Variablen und Bedingungsannahmen zu finden, die eine Bestätigung der Annahmen wahrscheinlicher erscheinen lassen.

Praxis ihrerseits kann nun auch nicht mehr nur als bloßes Imitieren oder Reagieren auf Verhaltensanweisungen begriffen werden (Praxis als algorithmisches Tun), sie ist vielmehr als konstruktives Geschehen zu begreifen. Mittels seiner "Theorien auf Widerruf" entwirft der Praktiker Modelle von Praxis (Umsetzen der Hypothesen in situative Organisationsmodelle von Unterricht), die er sodann in konkretes Handeln transformiert, wobei er die Gültigkeit bzw. Ungültigkeit seiner hypothetischen Annahmen erfährt. Bei Falsifikationen wird er auf die "Theorie" zurückverwiesen und vor die Notwendigkeit gestellt, Praxis erneut zu konstruieren (Flexibilität in der Unterrichtsführung).

Theorie und Praxis werden somit in umfassenderem Verständnis verwendet; sie sind nicht mehr voneinander getrennt, sondern überschneiden bzw. durchdringen sich, "Theorie" verliert dadurch ihre elitäre Position. Sie ist nun nicht mehr nur eine Angelegenheit von Theoretikern oder Wissenschaftlern, losgelöst von der Praxis, sie ist vielmehr konstitutiv mit der Praxis verknüpft. Theorien bzw. wissenschaftliche Aussagen geben nicht mehr vor, was der Praktiker zu tun habe, sie machen vielmehr nur auf mögliche relevante Variablen und Variablenzusammenhänge aufmerksam. Ihre prinzipielle Gleichrangigkeit mit an-

deren Wissensbeständen (Alltags-, Berufserfahrung) wird erst dadurch wieder überwunden, daß sie gegebenenfalls für das jeweilige Problem fundiertere Informationen (präzisere, empirisch überprüfte; allgemeingültigere - vgl. BECKMANN 1971) liefern können als sogenannte "naive" Wissensbestände.

Begreift man die Tätigkeit des pädagogischen Praktikers als konstruktive Tätigkeit, so beinhaltet seine Tätigkeit Merkmale, die gemeinhin als genuine Merkmale theoretischer bzw. wissenschaftlicher Arbeit gelten: Hypothesen bilden, Hypothesen konkretisieren, ihre Gültigkeit anhand von Kriterien überprüfen und bei Falsifikation der Hypothesen, diese zu modifizieren (womit zunächst über die Qualität dieser Einzel-tätigkeiten noch nichts ausgesagt ist).

Die grundsätzliche Trennung von Theorie und Praxis ist damit überwunden. Die Realisierung der Forderung nach theoriebezogener Praxis ist somit kein grundsätzliches Problem mehr. Allerdings gilt es, Kriterien zu formulieren, anhand derer deutlich wird, was theoriegeleitete bzw. wissenschaftsorientierte Praxis im Detail ausmacht. Mit der Explikation des Konzeptes "Kompetentes Praktikerhandeln" wird dieser Intention Rechnung getragen (siehe Kapitel 3).

Zusammenfassung

Zur Überwindung des in Kapitel 1 angesprochenen Unbehagens werden von seiten der am Unterrichts- und Erziehungsgeschehen Beteiligten Erwartungen und Hoffnungen vorgebracht, die prinzipiell schwer erfüllbar sind, da sie teilweise gegensätzlicher Natur, polarkonträr oder auch völlig inkompatibel sind. Diese Erwartungshaltungen bewegen sich zwischen den Dimensionen erhöhter Wissenschaftlichkeit und stärkerer Praxisorientierung, verbesserter methodischer Fundierung der

Erkenntnisse und leichterem Verständlichkeit auch für fach-externe Adressaten, größerer Exaktheit der theoretischen Begriffe und deren Kommunikationswert bezüglich alltäglicher Erziehungs- und Unterrichtsprobleme, zwischen methodischer Exaktheit und praktischer Relevanz der Ergebnisse.

Akzeptiert man die Ansicht, daß professionelles pädagogisches Tun in überwiegendem Maße theoriegeleitet und wissenschaftsbezogen zu gestalten sei, so setzt eine Realisierung dieser Forderung angesichts der genannten Polaritäten die Klärung des Verständnisses von Theorie und Praxis und der Beziehung dieser Bereiche voraus.

Hierzu wurden zwei Ansätze aus der Unterrichtsforschung nach STOLUROW skizziert (model the master teacher or master the teaching model), welchen ein unterschiedliches Verständnis von Theorie und Praxis sowie der Beziehung dieser beiden Bereiche zueinander zugrundeliegt.

Vergleicht man die beiden Konzeptionen, so läßt sich feststellen, daß das mit dem "model the master teacher"-Konzept verbundene Theorie-Praxis-Verständnis gegenwärtig dominiert. Hier wird jedoch dafür plädiert, dem "master the teaching model" und dem diesem Konzept impliziten Theorie-Praxis-Verständnis den Vorzug einzuräumen, da mit ihm

- ein für pädagogische Praxis sinnvollerer Theorie-Praxis-Bezug impliziert ist,
- dem Praktiker zugebilligt wird, nicht nur Ausführender zu sein, sondern auch selbständig, aktiv und kreativ Handelnder (Konstruktion von Praxis),
- die Forderung nach theoriebezogener Praxis nicht von außen an den Praktiker herangetragen wird, sondern sich aus dem Theorie-Praxis-Verständnis ergibt, das mit dem "master the teaching model" verknüpft ist.

Im Gegensatz zum "Meisterkonzept" geht das Konzept "master the teaching model" von einem Theorie-Praxis-Verständnis aus, das einen Ansatz zur Überwindung der üblichen Trennung zwischen Theorie und Praxis enthält. Praktikerhandeln ist demgemäß nicht nur auf wissenschaftliche Ergebnisse bezogen, es ist vielmehr durch wissenschaftliche Prinzipien (quasi-experimentelles Handeln) charakterisiert und stellt ein "konstruktives" Tun dar. Die Realisation der Forderung an den Praktiker, sein Tun auf Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung zu beziehen, erscheint bei diesem Verständnis des Theorie-Praxis-Bezugs eher gewährleistet (vgl. 2.2.2).

Theorie geht nun nicht mehr nur den Theoretiker an, Praxis ist nicht mehr von "wissenschaftlichem" Handeln getrennt. Dies bedeutet nicht, daß keine Unterschiede mehr zwischen den Tätigkeitsbereichen des Forschers und des Lehrers bestünden. Sie liegen jedoch nicht in den prinzipiellen Charakteristika ihrer Tätigkeit, sondern in den zu lösenden speziellen Problemen.

3. Explikation der Konzepte "Pädagogische Handlungskompetenz" und "Reflektiertes Praktikerhandeln"

3.1 Zum Aufbau des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz"

Die Entwicklung des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" (1) erwuchs aus der Absicht, ein praktikables Modell zur Beschreibung und Differenzierung pädagogischer Praxis zu liefern, mit dessen Hilfe die Verwirklichung theoriegeleiteter und wissenschaftsorientierter Praxis erleichtert wird. Die formale Struktur des Konzeptes ist eine Matrix (2) mit 27 Zellen, die sich aus Kombination der Spaltenvariablen "Begründungswissen" mit den drei Zeilenvariablen "Umsetzungsmodus", "Kontrolle" und "Theorieflexibilität" ergibt. Jede der genannten vier Variablen wurde durch eine dreifache qualitative Abstufung weiter differenziert.

Der Grundgedanke bei der Entwicklung des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" war die Auffassung, daß konkretes pädagogisches Handeln durch zwei zentrale Dimensionen bestimmt werden kann:

- zum einen durch den Umfang und die Qualität jenes Wissens, das die Ausgangsbasis jeder konkreten Handlung bildet

(1) VOLPERT (1975) hat den Terminus Handlungskompetenz in "Anlehnung an die Terminologie der (Psycho-) Linguistik" (VOLPERT 1975, S. 139) als Fähigkeit zur Plangenerierung und -ausführung bezeichnet. Handlungskompetenz als erklärendes und beschreibendes Konstrukt muß zwar aus beobachtbaren Handlungen erschlossen werden, umfaßt jedoch auch die "inneren Voraussetzungen adäquaten Handelns", ein "System von Regeln und Elementen zur Erzeugung realisierbarer Pläne" (a.a.O., S. 139). Pädagogische Handlungskompetenz stellt somit einen Sonderfall allgemeiner Handlungskompetenz dar, aus der sie durch spezifische Aufgaben und Probleme (zur Erziehung und zum Unterricht) ausgegrenzt wird.

(2) Abbildung 1 (S. 3) zeigt diese Matrix.

(handlungsdeterminierendes Wissen),

- zum anderen durch die Art und Weise des Umgangs mit diesem Wissen.

Der ersten Dimension wird mit der Spaltenvariablen "Begründungswissen" und ihrer qualitativen Stufung "reflektiert, teilreflektiert, unreflektiert" Rechnung getragen (vgl. 3.4.1). Sie stellt die zentrale Variable des Konzeptes dar und erfaßt jene mehr oder weniger reflektierten - also auch unreflektierten - Wissensbestände, auf denen konkretes Handeln "gründet".

Die zweite Dimension wird mittels der drei Zeilenvariablen erfaßt.

- Die Variable "Umsetzungsart" zielt auf die Art und Weise, wie "Begründungswissen" unterschiedlicher Qualität in Handlungspläne bzw. Handlungsvollzüge transformiert wird. Die qualitative Differenzierung dieses Umsetzungsprozesses umfaßt die Abstufungen "heuristisch-prospektiv, algorithmisch-überlegt, algorithmisch-impulsiv" (vgl. 3.5.3).
- Die Variable "Kontrolle" beschreibt Art und Ausmaß der Rückmeldung über das eigene Handeln, eine wesentliche Bedingung für reflektiertes Handeln in den Abstufungen "vollkontrolliert, teilkontrolliert und unkontrolliert" (vgl. 3.6).
- Mit der Variablen "Bereitschaft zur Theorieänderung" wird die persönliche Innovationsbereitschaft des Praktikers, seine persönliche Flexibilität beim Auftreten neuer Gesichtspunkte zu erfassen versucht. Der unterschiedlichen Ausprägung dieser Bereitschaft wird durch die Abstufung "gering, mittel, groß" Rechnung getragen (vgl. 3.7).

Mit dem Matrix-Ansatz ist es möglich, die gegenseitige Durchdringung der Variablen "Begründungswissen" mit den Zeilenvariablen modelltheoretisch zu erfassen. Diese Interaktion ist stets zu bedenken, da ein und dieselben Handlungsvollzüge aus unterschiedlicher Perspektive betrachtet werden müssen.

Dies bedingt bei dem Versuch, Minimalkriterien in möglichst operationalisierter Form für die einzelnen Variablen und ihre Abstufungen festzulegen, eine gewisse Redundanz (vgl. 3.4).

Die Auswahl der Variablen, die Konstruktion des Konzeptes, sowie die an späterer Stelle genannten Minimalkriterien für die einzelnen Variablenausprägungen decken zunächst die Sichtweise des Verfassers auf, deren vorliegende Ausprägung aus eigenen Praxiserfahrungen, einem Theorie-Praxis-Verständnis, wie es mit dem "master the teaching-Ansatz" dargestellt wurde, sowie intensiver Auseinandersetzung mit neueren wissenschaftslogischen und wissenschaftstheoretischen Entwicklungen erwuchs. Ohne Zweifel ist es möglich, die genannten vier Variablen als nicht ausreichend zu kritisieren und die Einführung weiterer Variablen zu fordern (z.B. Menschenbild, historische Situation u.a.). Ähnliches gilt für die Konstruktion des Konzeptes als zweidimensionale Matrix. Auch hier ließe sich eine drei- oder mehrdimensionale Lösung denken.

Die "praktische Relevanz" derartig differenzierter und komplexer Ansätze wird angesichts der hier zur Diskussion stehenden Zielsetzung (die Realisierung der Forderung nach reflektierter bzw. theoriegeleiteter und wissenschaftsbezogener Praxis zu erleichtern bzw. überhaupt zu ermöglichen) vom Verfasser in Zweifel gezogen.

Um einen konkreten Einsatz des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" im pädagogischen Feld nicht von vornherein zu erschweren, wurde versucht, mit möglichst wenig Variablen auszukommen; dennoch wird die Ansicht vertreten, daß mit dem Konzept keine unangemessene Vereinfachung der Komplexität realen Geschehens verknüpft ist.

Die Gefahr, wichtige Bestimmungselemente konkreten Handelns zu vernachlässigen, wird m.E. dadurch zumindest verringert, daß die Variablen des Konzeptes "Pädagogische Handlungskom-

petenz" von relativ allgemeinem Niveau sind. Dies ist beim gegenwärtigen Stand der Sozialwissenschaften dann nicht zu umgehen, wenn man sich nicht auf weitgehend bedeutungslose Randbedingungs-*spoo*le beschränken will. Der hohe Allgemeingrad der Variablen erlaubt prinzipiell die Berücksichtigung unterschiedlicher Bedingungsbereiche, fordert jedoch stets von neuem intensive Reflexion und Diskussion der jeweiligen Präzisierungsbemühungen im Kontext konkreten Handelns (Konstruktion von Praxis).

Für dieses stets von neuem zu leistende Bemühen um Überwindung der Nachteile mehrdeutiger Variablen (geringe Präzision und Eindeutigkeit der verwendeten Termini; Verdeckung spezifischer Zusammenhänge; Schwierigkeiten intersubjektiver Verständigung) bieten sich an:

- die explizite, doch kritische Bezugnahme auf Kriterien, Methoden und Aussagen empirischer Wissenschaft,
- die explizite Formulierung der subjektiven Anteile konkreten Handelns (Auswahl- und Entscheidungskriterien, Absichten, Ziele),
- die Bereitschaft, der Forderung nach "intersubjektiv argumentativer Legitimation" (Vernunftprinzip bzw. Transsubjektivitätsprinzip i.S. von LORENZEN und SCHWEMMER 1973) zu entsprechen (1).

Derartiges Bemühen um präzisiertes Handeln bietet auch außerhalb des engen Rahmens experimenteller Realität die Möglichkeit, in approximativer Form jene Kriterien zu verwirklichen, die als notwendige Bedingung wissenschaftlicher Aussagensy-

(1) Diese Prinzipien aus dem Diskurs-Modell der Erlanger Schule fordern, daß jeder Teilnehmer am Diskurs über seine subjektiven Zielsetzungen hinausgeht, indem er sich der Kritik aussetzt und das Ergebnis des Dialogs akzeptiert. Zur Kritik der Kriterien des Diskurs-Modells der Erlanger Schule vgl. GROEBEN, SCHEELE 1977, S. 173; s.a. HEID 1972, S. 576; HÖFFE 1975, S. 236, 240.

steme gelten: semantische Präzision, logische Konsistenz; Intersubjektivität, Erklärungs- und Prognosefähigkeit. Die Beschränkung auf approximative Verwirklichung der genannten Kriterien, die ja selbst wiederum erklärungs- und präzisierungsbedürftig sind, scheint insofern hinreichend, als auch in der Realität empirischer sozialwissenschaftlicher Forschung die vollkommene Verwirklichung der Kriterien - trotz gegenteiliger Behauptung - immer noch vielfach eher Programmatik als Tatsache ist (1).

Der Gebrauchswert des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" besteht nun darin, daß es als einfaches und zugleich umfassendes Orientierungsschema für professionelle pädagogische Tätigkeit fungieren kann, indem es eine deskriptive Beschreibung von IST- und SOLL-Zuständen pädagogischen Handelns liefert und deren Diskussion strukturiert.

Diese Beschreibung geschieht durch Zuordnung einzelner pädagogischer Handlungen bzw. Handlungselemente zu den einzelnen Zellen der Matrix. Diese Zuordnung ist sowohl von Handelnden selbst als auch von Beobachtern zu leisten. Die Zuordnung ist sowohl auf beabsichtigte, auf momentan ablaufende als auch auf bereits erfolgte (zurückliegende) Aktionen anwendbar. Als Ergebnis der Zuordnung liegen unterschiedliche Häufigkeitsbesetzungen der Zellen vor. Aus der Differenz zwischen IST- und SOLL-Zustand der Matrix ergeben sich detaillierte Zielvorgaben für Änderungsabsichten und -notwendigkeiten (Verschiebung der Häufigkeitsbesetzung in den einzelnen Zellen).

(1) Man denke etwa an die Diskussion über Probleme der Operationalisierung, Beobachtung, Messung, Meßkonzepte, Generalisierung, externe Validität u.ä. oder an Begriffe wie Verhalten, Reiz, Verstärkung, Selbst u.a.

3.2 "Reflektiertes Praktikerhandeln" als Dominanzbereich "Pädagogischer Handlungskompetenz"

Im Rahmen professioneller pädagogischer Tätigkeit erscheint es gegenwärtig notwendig (siehe Kap. 1 und 2), den Anteil expliziten und reflektierten Wissens bei der Generierung von Handlungsplänen bzw. der Realisierung derselben zu erhöhen, den Anteil bewußten Reflektierens hinsichtlich der eigenen Tätigkeit zu vermehren und die Bereitschaft zur Berücksichtigung alternativer Standpunkte, Erkenntnisse sowie zur Planänderung zu verstärken.

Professionelle pädagogische Praxis soll demnach dadurch gekennzeichnet sein, daß sie, als geplantes und spontanes Handeln in einer Situation, zunehmend und überwiegend rationaler Kommunikation zugänglich wird.

Dieser Zielsetzung kann im Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" dadurch Rechnung getragen werden, daß ein Teilbereich der Matrix als Zuordnungsbereich für rational einsichtiges Handeln festgelegt wird. Dieser Bereich sei mit dem Terminus "Reflektiertes Praktikerhandeln" bezeichnet, er umfaßt die mit "+" gekennzeichnete Zellenkonstellation in Abbildung 1.

"Reflektiertes Praktikerhandeln" stellt also jenen Bereich professioneller pädagogischer Praxis dar, der gekennzeichnet ist durch Reduktion bloßen "anschaulichen Bewußtseins" zugunsten des "begreifenden Bewußtseins" (HARTMANN 1938, S. 363). Er gilt als dominierender Zielbereich pädagogischer Praxis (SOLL-Praxis) und beruflicher Sozialisation. Professionelle pädagogische Praxis sollte im Bereich "Reflektiertes Praktikerhandeln" die höchsten (signifikant höhere als in den anderen Bereichen der Matrix) Häufigkeitsansammlungen aufweisen.

Die Betonung "Reflektierten Praktikerhandelns" im Konzept "Pädagogischer Handlungskompetenz" ist auch eng verknüpft mit dem in Kapitel 2 als wünschenswert bezeichneten Theorie-Praxis-Bezug (vgl. 2.2.3). Demnach ist die Reduktion eines "bloß hinnehmenden Erkennens" (wie es beispielsweise das "Meister"-Konzept begünstigt) zugunsten eines "bewußt eindringenden suchenden Begreifens" im Sinne von HARTMANN (1) kein Privileg theoretischer bzw. wissenschaftlicher Arbeit im engeren Sinn. "Wohl ... ist im Leben wie in der Wissenschaft (Unterstreich-ung vom Verf.) ein unmittelbar anschauendes Bewußtsein von einem bewußt eindringenden, suchenden, Probleme stellenden und lösenden zu unterscheiden, obgleich beide im Haushalt der Erkenntnis miteinander mannigfach verwoben sind" (a.a.O., S. 363).

Es sei ausdrücklich betont, daß damit nicht für ein total rationalisiertes Handeln plädiert wird. Selbst wenn man vollkommen rationales Handeln als "idealen" SOLL-Zustand professioneller Praxis postuliert, überwindet man damit nun keineswegs die "Unvollständigkeit des idealen Seins" (HARTMANN 1938, S. 357), das als "nur Gesetztsein" zwar "echtes Sein" darstellt, allerdings "kein bis zuende determiniertes Sein" (a.a.O.).

Der Pädagoge, der beispielsweise nicht in der Lage ist, sich auch einmal impulsiv oder emotional zu geben, ist mehr eine Karikatur als ein Repräsentant einer Welt, in der sich Educanden einmal zurechtfinden sollen. Die Schwierigkeiten einer ausschließlich technologisch (rational) ausgerichteten Unterrichts- und Erziehungspraxis (RUMPF 1971; KLINK 1974) dokumentieren eindeutig die Überzogenheit einer unkritischen Gleichsetzung pädagogischer Kompetenz mit Rationalität.

(1) Begreifen im Sinne HARTMANNs fragt nach "Bedingungen und Gründen, es spürt Zusammenhänge und Abhängigkeiten auf, stellt Einheiten der Zusammenschau her, die der hinnehmenden Anschauung versagt sind" (HARTMANN 1938, S. 363).

Es gilt, Raum zu lassen für Emotionen, Habits, Primärerfahrungen und Wünsche, für die Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit von Automatismen, also die Totalität der Realbedingungen menschlichen Seins zu berücksichtigen.

Ohne Zweifel ist "Reflektiertes Praktikerhandeln" im Kontext professionellen pädagogischen Wirkens jener Bereich, dem das dominierende Gewicht zuerkannt werden sollte. Jedoch kann pädagogische Kompetenz nicht ausschließlich hierdurch bestimmt sein, da die Bewältigung praktischer pädagogischer Aufgaben nicht nur möglichst optimal, rational begründbar und ökonomisch erfolgen sollte, sondern auch in humaner Form. Pädagogische Kompetenz ist also stets umfassender als "Reflektiertes Praktikerhandeln", doch überwiegend von letzterem geprägt (SOLL-Praxis).

Das Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" erlaubt eine systematische und differenzierte Analyse der IST- und SOLL-Zustände konkreten pädagogischen Geschehens hinsichtlich der Bereiche unerwünschtes Praktikerhandeln, erwünschtes Praktikerhandeln und "Reflektiertes Praktikerhandeln". Erwünschtes Praktikerhandeln (SOLL-Praxis) umfaßt den Dominanzbereich "Reflektiertes Praktikerhandeln" (Zellen mit "+") und jene Zellen, die nicht eindeutig als unerwünscht gekennzeichnet sind (Zellen mit "o").

Als Idealfall professioneller pädagogischer Praxis (theoriegeleitet, wissenschaftsbezogen, nicht ausschließlich, doch überwiegend rational bestimmt) läßt sich folgende Häufigkeitsbesetzung der Matrix vorstellen:

- Die mit "+" versehenen Felder der Matrix weisen die höchsten Häufigkeiten auf (Dominanz "Reflektierten Praktikerhandeln").
- Die mit "o" gekennzeichneten Felder der Matrix enthalten eindeutig weniger Zuordnungen als der Bereich "Reflektier-

tes Praktikerhandeln", doch eindeutig mehr als die mit "-" versehenen Felder der Matrix (Berücksichtigung der Totalität der Realbedingungen).

- Die mit "-" gekennzeichneten Zellen enthalten überzufällig "Null-Häufigkeiten" (weitgehendes Fehlen unangemessenen impulsiven Verhaltens).

3.3 Aspekte der Wertung und Abgrenzung der Zellen der Matrix

Die mit der Angabe idealtypischer Häufigkeitsrelationen erfolgte Wertung ist ebenso wie die Zusammenfassung der Zellen zu Teilkomplexen (z.B. "Reflektiertes Praktikerhandeln", unerwünschtes Praktikerhandeln) prinzipiell stark der Kritik ausgesetzt, da Abgrenzungs- und Bewertungsfragen stets mit persönlichen Entscheidungen verknüpft sind. Kriterien, auch diejenigen empirischer Wissenschaft, müssen zunächst einmal als verbindlich akzeptiert werden. Die Sicherung grundsätzlicher Entscheidungen ist gemäß dem Konsens-Kriterium (GROEBEN, SCHEELE 1977; LORENZER 1972; HAAG et al. 1972; HOLZKAMP 1972; HABERMAS 1968) vorstellbar; hierfür ist die Offenlegung der Entscheidungsgrundlagen Voraussetzung.

Im folgenden sollen nun jene Überlegungen beschrieben werden, aufgrund derer einzelne Zellen der Matrix dem Konzept "Reflektiertes Praktikerhandeln" zugeordnet wurden bzw. als "unerwünscht" bewertet wurden.

Als eindeutig unangemessen für professionelle pädagogische Praxis sollen Verhaltensweisen gelten, die den Zellen der Spalte "unreflektiertes Begründungswissen" zuzuordnen sind. Der oben erwähnten Notwendigkeit, im Rahmen pädagogischer Arbeit auch Raum zu lassen für Automatismen, emotionale Äußerungen u.ä., kann mit der Spalte "teilreflektiert" sowie

den Zeilen "algorithmisch-impulsiv", "unkontrolliert", "gering" und "groß" (vgl. Abb. 1) Rechnung getragen werden.

Im Kontext professioneller pädagogischer Arbeit sollte auch impulsives, automatisiertes oder emotional bestimmtes Verhalten nicht gänzlich frei von rationalen Komponenten sein (1), d.h. die hierfür notwendige Reflexion erfolgt zwar nicht während des Handlungsablaufes, wurde oder wird dafür zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt geleistet. So kann ein Lehrer auf bestimmte Ereignisse bzw. auf bestimmte Verhaltensweisen der Schüler automatisch reagieren (z.B. Ein Schüler stört, der Lehrer schüttelt den Kopf), doch sollte er bewußt auf derartige Verhaltensweisen achten und Sinn und Funktion seiner "automatischen" Reaktion zu einem früheren Zeitpunkt durchdacht haben bzw. nachträglich reflektieren.

Auch die Legitimität impulsiver oder emotionaler Äußerungen des professionellen Pädagogen kann nur dann als gegeben angesehen werden, wenn derartige Ereignisse zum Anlaß genommen werden, anschließend oder zu gegebener Zeit über die Adäquatheit, Bedingungen und Konsequenzen derartigen Verhaltens zu reflektieren bzw. mit den Beteiligten zu diskutieren. So ist beispielsweise die emotive Unmutsäußerung eines Lehrers aufgrund wiederholten Störverhaltens eines Schülers erst dann gerechtfertigt, wenn allen Beteiligten klar ist, daß es sich bei dieser Verhaltensweise des Lehrers nicht um willkürliches Diffamieren des Schülers handelt, sondern um den Versuch, eine für den Lehrer unerträgliche Situation zu beenden. Im ersten Fall könnte impulsivem bzw. emotionalem Reagieren kein legitimer Platz im Verhaltensrepertoire des Lehrers zugestanden werden.

Mit der durchgängig negativen Bewertung der Spalte "unreflek-

(1) Dies bedeutet, daß keineswegs über alle - jedoch über die meisten - derartigen Verhaltensweisen reflektiert werden muß.

tiert" soll also zum Ausdruck gebracht werden, daß eine Besetzung dieser Zellen im Kontext professioneller pädagogischer Praxis nur selten und zufällig, nie systematisch auftreten sollte. Verhalten, welches in die Zellen dieser Spalten einzuordnen wäre, kann nicht SOLL-Bestandteil pädagogischen Handelns (1) sein.

Für die Zuordnung der Zellen zum Konzept "Reflektiertes Praktikerhandeln", jenen begrifflichen Rahmen, mit dem der Dominanzbereich professioneller pädagogischer Praxis erfaßt werden kann, war ausschlaggebend:

- das Vorliegen eindeutig rationaler Momente im handlungsde-terminierenden "Begründungswissen" und auf den verschiedenen Ebenen des Umgangs mit diesem Wissen,
- die Möglichkeit, "Reflektiertes Praktikerhandeln" differenziert - entsprechend den verschiedenen Zeilenvariablen - zu beschreiben,
- die Berücksichtigung der Interaktion zwischen Spaltenvariable und Zeilenvariablen der Matrix.

Letztere Überlegung bedingte, nicht alle Zellen der Spalte "reflektiertes" Begründungswissen dem Konzept "Reflektiertes Praktikerhandeln" zuzuordnen. Die Einstufung handlungsdeterminierender Wissensbestände als "reflektiertes" Begründungswissen ist für das Vorliegen "Reflektierten Praktikerhandelns" nicht hinreichend, es kommt auf den Umgang damit an. So ist z.B. das Wissen um das Gesetz der operanten Kondi-

(1) Es ist zu unterscheiden zwischen "pädagogischer Kompetenz" als Fähigkeit einer Person und "Pädagogischer Handlungskompetenz" als Bezeichnung für ein theoretisches Modell (Konzept) konkreter Praxis. Während pädagogische Kompetenz als Fähigkeit einer Person möglichst frei von negativ bewerteten Verhaltensweisen zu sein hat, sollte ein theoretisches Konzept die Möglichkeit bieten, diese negativ bewerteten Aspekte systematisch zu erfassen. Dies wird durch unser Konzept geleistet, es stellt einen begrifflichen Rahmen zur Verfügung, mit dem erwünschte und unerwünschte (pädagogische Kompetenz und Nichtkompetenz) Praxis deskriptiv erfaßt werden kann.

tionierung "reflektiertes Wissen", impulsive "Anwendung" dieses Wissens (z.B. wenig durchdachtes Loben) kann jedoch nicht als reflektiertes Handeln bewertet werden.

Aufgrund der Interaktion der Zeilen- und Spaltenvariablen erscheint es andererseits gerechtfertigt, auch einzelne Zellen der Spalte "teilreflektiert" dem Konzept "Reflektiertes Praktikerhandeln" zuzuordnen. Es handelt sich hierbei um Zellen, die durch jene Zeilen bestimmt sind, die hohe kognitive und reflexive Aktivität fordern (dies sind die Ausprägungsgrade "heuristisch-prospektiv", "vollkontrolliert" und "teilweise" der drei Zeilenvariablen).

Obwohl hier also eindeutig eine minder hohe Einschätzung des handlungsdeterminierenden "Begründungswissens" vorliegt (vom Standpunkt einer rational begründbaren professionellen Praxis aus), hat "teilreflektiertes Begründungswissen" aufgrund der Art und Weise des Umgangs mit derartigen Wissensbeständen seinen legitimen Platz im Konzept "Reflektiertes Praktikerhandeln".

Hierfür sind drei Argumente anzuführen:

- Zum einen widerspricht es dem Ökonomiegrundsatz, stets von neuem nach differenzierten Begründungen und Erklärungen zu suchen. Eine intensive Auseinandersetzung mit "reflektierten Wissensbeständen" bedingt eine kognitive Speicherung von Einsichten und Kenntnissen bzw. von Handlungsprogrammen, die in Aufgaben mit geringen Problemanteilen meist durchaus eine sinnvolle Aufgabenlösung zulassen.
- Zum anderen bedingt die Alltags- bzw. Praxissituation, daß der Mensch sehr häufig Situationen zu bewältigen hat, die keinen Handlungsaufschub dulden. Die eingehende Information muß oft in kürzester Zeit verarbeitet (geordnet und mit Reaktionen beantwortet) werden. Hierfür muß ein theoretisches System zur Verfügung stehen, das diese Aufgabe bewäl-

tigt. Hierin liegt vor allem der Gebrauchswert "naiver" Wissensbestände bzw. "naiver" Verhaltenstheorien; die Geringschätzung, die üblicherweise mit der Bezeichnung "naiv" verknüpft ist, sollte aus dieser Perspektive auf ihre Berechtigung hin neu durchdacht werden.

Mit der Dimension "teilreflektiertes Begründungswissen" im Konzept "Reflektiertes Praktikerhandeln" wird versucht, dem Orientierungs- und Handlungsdruck der Praxis gerecht zu werden, ohne den Bezug zu reflexiven und rationalen Momenten völlig aufzugeben. Sie ist als Bereich mit fließenden Grenzen auf der Dimension unreflektiert - reflektiert zu verstehen.

- Schließlich sollte nicht aus dem Auge verloren werden, daß Erziehung und Unterricht mehr sind als bloße Unterrichts- und Erziehungstechnologie. Die Ernüchterung nach den übersteigerten Erwartungen an die technologische Machbarkeit von Erziehung und Unterricht (vgl. FLÜGGE 1971; v. HENTIG 1972; RUMPF 1972), die Notwendigkeit der Abkehr von einer ausschließlich kognitiven Orientierung der Schule, die mit der Streßdebatte erneut aktualisiert wurde, machen wieder sensibel für die Tatsache, daß Erziehung und Unterricht nicht nur Ort der Wissensvermittlung sind, sondern auch Lebensraum von Lehrern und Schülern.

Während Aktivitäten, die den Zellen der Spalte "unreflektiertes Begründungswissen" zuzuordnen wären, kein Platz im professionellen pädagogischen Handeln zuerkannt wird, sollen Aktivitäten, die den 9 Zellen des Konzeptes "Reflektiertes Praktikerhandeln" zuzuordnen wären (vgl. die dreieckförmige "+"-Konstellation auf den 3 Zeilenvariablen - siehe Abb. 1), besonders häufig in professioneller pädagogischer Praxis ausmachbar sein (Dominanz eindeutig rationaler Momente). Die verbleibenden 9 Zellen in den Spalten "teilreflektiert" und "reflektiert" sind durch geringere Anteile kognitiver Aktivität charakterisiert. Sie sind geeignet, jene impulsiven, emo-

tionalen und gering reflektierten Aktivitäten zu erfassen, die als nachrangige, doch notwendige Bestandteile professioneller pädagogischer Praxis bezeichnet wurden (vgl. S. 43 - 44; 48).

Zusammenfassung

In den bisherigen Abschnitten des Kapitels 3 wurde zunächst der formale Aufbau des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" beschrieben. Aus den jeweils dreifach gestuften Variablen "Begründungswissen" (Spaltenvariable), "Umsetzung", "Kontrolle" und "Theorieflexibilität" (Zeilenvariablen) wurde eine Matrix mit 27 Zellen gebildet. Diese Matrix erlaubt eine differenzierte Beschreibung der IST- und SOLL-Zustände pädagogischer Praxis (durch Zuordnung geplanter, ablaufender oder vollendeter Handlungen zu den einzelnen Zellen) und wird als ein Metakonzept konkreter Praxis begriffen.

Für professionelles pädagogisches Wirken ist der Bereich "Reflektiertes Praktikerhandeln", ein Teilbereich der Gesamtmatrix, von zentraler Bedeutung (vgl. Anmerkung 1, S. 4). Diese Zellenkonstellation ist durch eindeutig kognitive und reflexive Momente charakterisiert. Das Konzept erlaubt jedoch mittels der übrigen Zellen auch eine systematische Erfassung jener erwünschten und unerwünschten Aktivitäten, die nicht durch eindeutig rationale Anteile bestimmt sind. Somit wird der Totalität der Realbedingungen pädagogischer Praxis Rechnung getragen.

Es wurden ferner Gründe für die Gewichtung des Bereiches "Reflektiertes Praktikerhandeln" (Dominanzbereich professioneller pädagogischer Tätigkeit) genannt und jene Überlegungen dargestellt, die der Bewertung der Zellen der Matrix (siehe ideale Häufigkeitsbesetzung) zugrundeliegen. Diese Wertungen bilden die Grundlage der notwendigen subjektiven Setzungen. Subjektive Setzungen (z.B. Bestimmung, welche Zellen den Bereich "Reflektiertes Praktikerhandeln" bilden bzw. welche

Zellen und Häufigkeitsbesetzungen den Negativbereich des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" ausmachen) sind bei der Entwicklung eines theoretischen Rahmenkonzeptes pädagogischer Praxis notwendig und legitim; ihre Angemessenheit steht zur Diskussion.

In den folgenden Abschnitten werden nun die Variablen der Matrix durch Angabe von Kriterien präzisiert. Die genannten Kriterien werden als Minimalkriterien, auf die eine Einigung denkbar erscheint, begriffen. Eine umfassende Auflistung aller möglichen relevanten Kriterien ist nicht beabsichtigt. Leitendes Ziel der Auswahl war, eine Übertragung des Konzeptes auf pädagogische Praxis anzudeuten.

3.4 Die Spaltenvariable "Begründungswissen" und ihre qualitative Stufung

"Begründungswissen", als die zentrale Variable "Pädagogischer Handlungskompetenz" (vgl. 3.1), bildet die Grundlage einer Handlung (Plangenerierung), der Rechtfertigung, der Erläuterung, Erklärung und/oder Bewertung einzelner Handlungsabläufe oder Handlungselemente (Anwendung von Wissen).

"Begründungswissen" reicht also über reines Faktenwissen hinaus. Neben der Kenntnis der empirischen Gegebenheiten eines Gegenstandsbereiches, also seiner Struktur, Gesetzmäßigkeiten und Relationen ("Realgrund" bzw. "Realwirklichkeit" i.S. HARTMANNs 1938) umfaßt dieses Wissen auch Einsicht in die Möglichkeit und Notwendigkeit der jeweiligen Phänomene. Nach HARTMANN besteht eben hierin der "konspektive Charakter des Begreifens im Gegensatz zum schlichten Hinnehmen des Gegebenen" (HARTMANN 1938, S. 365). Dieses Abgehen vom "schlichten Hinnehmen" und die vermehrte Zuwendung zu "reflektiertem Handeln" wurde als zentrales Moment professioneller pädagogischer Tätigkeit postuliert (vgl. 3.2).

"Begründungswissen" in diesem Verständnis umfaßt sowohl "wissenschaftliche Aussagen" als auch sogenanntes Alltagswissen sowie Berufserfahrung ("common sense-Wissen" i.S. HEIDERS 1977), da nur hierdurch die permanente Aktionsbereitschaft des Praktikers gewährleistet ist (vgl. Kap. 4).

Auf den ersten Blick scheint es - aus der Perspektive professionellen pädagogischen Wirkens - naheliegend zu sein, einer Erhöhung des Anteils "wissenschaftlicher Aussagen" am "Begründungswissen" Präferenz einzuräumen. Bei näherer Betrachtung erweist sich die unterstellte Bonität wissenschaftlicher Aussagensysteme für "reflektierte Praxis" zumindest als problematisch, jedenfalls dann, wenn man die Diskussion zur Strukturkrise von Wissenschaft und Universität (vgl. v. HENTIG 1974), die Relevanzdiskussion (SEEGER 1977; HECKHAUSEN 1976) sowie die methodologische Grundsatzdiskussion nicht aus den Augen verliert (1).

Ausgehend von der Auffassung, daß neben wissenschaftlichen Aussagen auch sogenanntes "naives" Wissen, das unser Verhalten mitsteuert und das wir sogar in überwiegendem Ausmaß "zum Aufbau unseres Bildes von der sozialen Umwelt benutzen" (HEIDER 1977, S. 14), einen Wahrheitsgehalt besitzt, wird eine dichotome Unterscheidung "wissenschaftliches versus nai-

(1) Beispielhaft sei auf den Vorwurf an die Wissenschaft verwiesen, daß ihre Forschungsergebnisse unter Bedingungen zustandekommen, die zu restriktiv und artifiziell seien und daß diese Tatsache zuwenig reflektiert werde (Unterschied: Laborbedingungen - Feldbedingungen; Isolation der Vp; Arbeit mit sinnlosem Material; Kurzzeitexperimente; Forschungsartefakte; mangelnde Relevanz; unreflektierte Übernahme); siehe hierzu auch die in jüngster Zeit verstärkte kritische Diskussion um das psychologische Experiment (ROSENTHAL 1966; ORNE 1962; JUNG 1971; TIMAEUS 1974; HOLZKAMP 1972; MERTENS 1975; GNIECH 1976; HEINZE et al. 1975; TREPPENHAUER 1976; GADLIN und INGLE 1975), die zum Teil wiederholt (HEINZE et al. 1975; TREPPENHAUER 1976), was KUNZ (1957) und WELLEK (1957) aus geisteswissenschaftlicher Sicht zum psychologischen Experiment vorgebracht haben.

ves Begründungswissen" als wenig hilfreich für den Aufbau "Pädagogischer Handlungskompetenz" betrachtet.

Aus diesem Grunde wurde die Variable "Begründungswissen" durch das Attribut "Reflexionsgrad" mit den Abstufungen "reflektiert - teilreflektiert - unreflektiert" spezifiziert.

Reflektiertes und teilreflektiertes "Begründungswissen" liegt stets als Ergebnis (Produkt) kognitiver Aktivität vor, wobei diese kognitive Aktivität unter unterschiedlichen Bedingungen geleistet wurde:

- zum einen vom Praktiker selbst,
- zum anderen von anderen Personen.

Im ersten Fall stellt reflektiertes bzw. teilreflektiertes "Begründungswissen" das "persönliche" Produkt des Praktikers dar, das aus momentan ablaufenden oder auch zu einem früheren Zeitpunkt erfolgten Überlegungen erwuchs (z.B. situationsspezifische Ausprägung (Gewichtung) von Einzelvariablen der Leistungsmotivation). Hierbei wird vom Praktiker überwiegend Kreativität, heuristische Aktivität gefordert.

Im zweiten Fall steht reflektiertes bzw. teilreflektiertes "Begründungswissen" als differenziertes Ergebnis einer breiten Forschungs- und Diskussionsaktivität dem Interessierten zur Verfügung (Rückgriff auf die Reflexionen anderer: z.B. Aussagen zur Strafe in der Erziehung; Aspekte der Motivation im Unterricht). Bei der "Konstruktion von Praxis" macht es auf mögliche relevante Variablen der Aufgaben- bzw. Problembewältigung aufmerksam.

Teilreflektiertes "Begründungswissen" liegt dann vor, wenn von den für reflektiertes "Begründungswissen" genannten Kriterien quantitativ und qualitativ Abstriche gemacht werden müssen.

Unreflektiertes "Begründungswissen" meint Wissensbestände, die entweder über hochgradig automatisierte Zwischenprozesse wirksam werden und somit dem Bewußtsein entzogen sind (vgl. NISBETT, WILSON 1977) oder aber weitgehend zufällige Zuordnungen von Handlungen und Begründungen (vgl. 3.4.3) darstellen.

3.4.1 Kriterien für "reflektiertes Begründungswissen"

Kriterien für das Vorliegen "reflektierten Begründungswissens" sollen sein:

1. Die explizite Bezugnahme auf verschiedene Formen wissenschaftlicher Aussagen bei der Planung, Begründung und Veränderung des Handelns.
2. Die explizite Bezugnahme auf Wissensbestände aus dem Bereich der Berufserfahrung, die über bloße Effektivitäts- und Mittel-Zweck-Überlegungen hinausgehen.
3. Das Vorliegen präzis formulierter Zielsetzungen, Thesen, Hypothesen, Mittel-Zweck-Relationen, Werte und Normen, die mit einer zu lösenden Aufgabe (bzw. einem zu lösenden Problem) verknüpft sind (Ergebnisse persönlicher kognitiver Aktivität bezüglich der Wirklichkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit eines Phänomens).

Kriterium 1 bezieht sich vornehmlich auf Wissen, das fremder Reflexion unterzogen wurde, Kriterium 2 und 3 auf Wissen, das überwiegend Ergebnis eigener Reflexion darstellt.

Zur weiteren Präzisierung der Kriterien muß im folgenden auf spezielle Indikatoren, konkrete Beispiele bzw. inhaltliche Aspekte Bezug genommen werden. Um die Breite der Einsatzmöglichkeiten zu demonstrieren, wird die Darstellung für die oben genannten Kriterien absichtlich etwas ausführlicher gehalten.

ad Kriterium 1: Explizite Bezugnahme auf verschiedene Formen wissenschaftlicher Aussagen

Als Indikatoren für das Vorhandensein "reflektierten Begründungswissens" gemäß Kriterium 1 können gelten:

- der Verweis auf empirische Untersuchungen, die mit dem zu bearbeitenden Problem in Beziehung gebracht werden können,
- das Aufgreifen von Ergebnissen empirischer und theoretischer Arbeiten und Bemühungen um situations- und problem-spezifische Umformung,
- der Hinweis auf relevante Theorien, Erklärungsmodelle, Variablenkomplexe und/oder Methoden,
- der Hinweis bzw. das Aufgreifen von Ergebnissen bzw. Aspekten öffentlicher bzw. fachwissenschaftlicher Diskussion über Gegenstandsbereiche, die für die zu bewältigende Problematik bzw. Aufgabe bedeutsam sind.

Als inhaltliche Präzisierungen seien für den Bereich "Bedingungen von Lernprozessen und Unterrichtsgestaltung" genannt:

- das Wissen um die verhaltenssteuernde Wirkung von Einstellungen (z.B. implizite Persönlichkeitstheorie von Lehrern, Metamodelle von Unterricht - i.S. von NUTHALL und SNOOK (1972) - bei Lehrern),
- die Kenntnis unterrichtspsychologischer Faktoren wie etwa Motivationshilfen i.S. von DIETRICH (1972),
- das Wissen um die Bedeutung von Reinforcements und Kontingenzen im Reiz-/Reaktionsgefüge von Unterrichtsabläufen,
- das Wissen um die verhaltensbeeinflussenden Wirkungen sozialpsychologischer Faktoren (Gruppendruck, -norm, formelle und informelle Struktur, Kohärenz und Kohäsion von Gruppen u.ä.).

Weitere mögliche Gegenstandsbereiche, die in diesem Zusammenhang zu nennen wären, wären etwa Schulschwierigkeiten (verschiedene Erklärungsmodelle) oder pädagogische Diagnostik (eigenschafts- bzw. prozeßorientierte Diagnostik).

Zwar ist mit dem Rückgriff auf derartigen Wissensstand die Reflexion vom Praktiker selbst noch nicht geleistet oder nur in einer noch recht rudimentären Form, etwa gemäß folgender Überlegungen: Wo ist relevante Information zu finden? Welche Information kann als relevant gelten? Durch das Zurückgreifen auf differenziertere Aussagenformen erhöht sich jedoch die Wahrscheinlichkeit, eigene (geplante als auch realisierte) Handlungen auf einem differenzierteren Argumentationsniveau zu erläutern, zu begründen, zu erklären, zu analysieren, zu evaluieren bzw. zu bewerten. Der Rückgriff schafft günstigere Rahmenbedingungen für Anfänge eigenen Reflektierens des Praktikers (z.B. Präzisieren, in Frage stellen, Modifizieren eigener Ansichten, Transferbemühungen u.a.) und macht weitergehende Reflexionsbemühungen eher wahrscheinlich.

ad Kriterium 2: Explizite Bezugnahme auf Wissensbestände aus dem Bereich der Berufserfahrung, die über bloße Mittel-Zweck-Überlegungen hinausgehen

Dieses Kriterium trägt der schon mehrfach angesprochenen Tatsache Rechnung, daß eine Beschränkung des "Begründungswissens" auf wissenschaftliche Aussagen für berufliche Handlungsfähigkeit und pädagogische Kompetenz keineswegs hinreichend ist. Die Berücksichtigung "naiver" Wissensbestände (Alltags- und Berufserfahrung), die in jüngerer Zeit auch Gegenstand wissenschaftlicher Diskussion wurde (HECKHAUSEN 1975, 1976; HEIDER 1977; LAUKEN 1974; WAHL 1977/78), muß keineswegs auf ein qualitativ niedriges Reflexions- bzw. Argumentationsniveau beschränkt bleiben. So falsch es ist, Wissenschaft und Reflexion gleichzusetzen, so falsch ist es auch, das Phänomen "Unreflektiertheit" allein dem außerwissenschaftlichen Bereich zuzuordnen.

Betrachtet man den Praktiker auf der Basis eines epistemologischen Subjektmodells, also als "informationsverarbeitenden Problemlöser" (DÖRNER 1976; WAHL 1977/78; GROEBEN 1975 b; GROEBEN, SCHEELE 1977), so muß man ihm die Fähigkeit zu kritischer Reflexion und zu systematisch-methodischem Vorgehen zubilligen. Dann kann aber nicht bestritten werden, daß "reflektiertes Begründungswissen" auch im Bereich sogenannter "nichtwissenschaftlicher" Aussagen vorliegen kann.

- Reflektiertes "naives" Wissen liegt somit m.E. dann vor,
- wenn auf subjektive Erfahrungswerte Bezug genommen wird, jedoch zugleich durch sprachliche Äußerungen deutlich wird, daß der Praktiker nicht ausschließlich Effektivitäts- und Mittel-Zweck-Überlegungen im Auge hat, sondern auch
 - die Wert- und Normbezogenheit der angestrebten Ziele mitbedenkt,
 - die Relativität von Normen und die Subjektivität von Entscheidungen erkennt,
 - SOLL-Lagen erziehhlicher Aktivität mit der IST-Lage vergleicht;
 - wenn Aussagen des Praktikers zwar auf subjektiven Erfahrungswerten basieren, zugleich jedoch deutlich wird, daß der Praktiker um die begrenzte Gültigkeit seiner persönlichen bzw. situationsspezifischen Erfahrungen weiß;
 - wenn auf persönliche bzw. Berufserfahrung zurückgegriffen wird, dabei jedoch das Bemühen deutlich wird (in Aussagen, Planungsunterlagen, Maßnahmen), daß diese Erfahrung
 - der intersubjektiven Diskussion (konsenstheoretisches Wahrheitskriterium) zugänglich ist oder
 - zumindest selbstkritische Überlegungen in der Argumentation auszumachen sind.

Als Beispiele hierfür ließen sich nennen:

- das Infragestellen der Angemessenheit bzw. Zweckmäßigkeit curricularer Inhalte, methodischer Planungen, unterrichts-

organisatorischer Erfahrungen (z.B. Äußerungen wie: Trotz bisheriger positiver Erfahrung bin ich mit meiner Unterrichtsplanung diesmal unzufrieden);

- Aussagen, die zeigen, daß nach Gründen für Erfolg bzw. Mißerfolg in differenzierter Form gesucht wurde und diese Einsichten in neuen Planungen bzw. Handlungen berücksichtigt werden (z.B. präzisere Zielformulierung; adressatenspezifischere Motivation). Hier liegt auch der Ansatz für einen möglichen "Austausch zwischen naiven und wissenschaftlichen Aussagen";
- Begründungen, Rechtfertigungen oder Erläuterungen von Erfahrungen in intersubjektiv verständlicher, detaillierter und selbstkritischer Weise (z.B. Erfahrungen im Umgang mit "schwierigen" Kindern, mit methodisch-didaktischen oder unterrichtsorganisatorischen Maßnahmen).

ad Kriterium 3: Vorliegen präzis formulierter Zielsetzungen, Thesen, Hypothesen, Mittel-Zweck-Relationen, Werte und Normen, die mit einer zu lösenden Aufgabe (bzw. einem zu lösenden Problem) verknüpft sind

"Präzise Formulierung" setzt Nachdenken und Reflexionen voraus. Daher soll das Vorliegen "reflektierten Begründungswissens" gemäß Kriterium 3 stets dann angenommen werden, wenn auf Befragungen oder in Diskussionen mit Praktikern folgende Aspekte erkennbar sind:

- eindeutige Namensgebung bzw. Umschreibung von Theorien bzw. Erklärungsmodellen, auf die in der Argumentation Bezug genommen wird;

Beispiele: HECKHAUSENS Motivationsformel; Verringerung aufgaben-irrelevanter Reaktionen gemäß dem Habit-Interferenz-

Modell von MANDLER und SARASON; Verstärkung im Sinne SKINNERS;

- Vorliegen von Äußerungen und Maßnahmen, aus denen das Bemühen um Abgrenzung der anstehenden Problem- und Aufgabenbereiche erkennbar ist;
Beispiele: Einschätzung von Zielvorgaben anhand von Taxonomien etwa im Sinne von BLOOM (BLOOM, HASTINGS, MADAUS 1971); Unterscheidung von sozialen, psychomotorischen, affektiven und kognitiven Zielsetzungen; Formulierungsversuche beim Auftreten diffusen Wissens; Unterscheidung von Vermittlung, Verarbeitung und Einübung kognitiver Informationen im Rahmen unterrichtlicher Arbeit;
- Dominanz von Verben und Adverbien gegenüber Adjektiven und Substantiven in mündlichen oder schriftlichen Äußerungen, sofern eine deutlich unterschiedliche kognitive Struktur der Adressaten anzunehmen ist (vgl. die Arbeiten von GÜNTHER und GROEBEN 1978; LANGER u.a. 1974 zur Abstraktheit bzw. Verständlichkeit von Texten);
- präzise Formulierungen von Zielen und Teilzielen, Aufgaben, Lösungshinweisen, Bewertungskriterien und schulischen Rahmenbedingungen im Kontext unterrichtlicher Arbeit;
Beispiele: Anlehnung etwa an die Vorschläge von MAGER (1970) oder MÖLLER (1973);
- explizite Angabe (Aussprechen, Mitteilen, auf Fragen antworten) von Werten, Normen, anthropologischen Grundsatzentscheidungen, die der beabsichtigten bzw. vollzogenen Handlung zugrundeliegen;
Beispiele: Etwa Formulierungen wie: Bei dieser Maßnahme wurde davon ausgegangen, daß 8-jährige Kinder ...
Die ROGERSschen Auffassungen über die Entwicklung des Menschen ziehe ich den SKINNERSchen vor.

3.4.2 Kriterien für "teilreflektiertes Begründungswissen"

"Teilreflektiertes Begründungswissen" wird zwar vom Praktiker oder von anderer Seite der Reflexion unterworfen, doch sind diesbezügliche Überlegungen nicht so intensiv, umfassend und präzise wie im Falle "reflektierten Begründungswissens".

Das Vorliegen derartiger Wissensbestände sei durch die folgenden Kriterien bestimmt:

1. Die explizite Bezugnahme auf wissenschaftliche Aussagen erfolgt selten, dagegen wird überwiegend auf implizite und naive Theorien Bezug genommen.

Als Beispiele für derartige Präferenzen sei verwiesen auf

- die beliebte Ausschließlichkeitserklärung schulischer Leistung durch Begabung oder Anstrengung des Schülers,
- die Beliebtheit einer monokausalen Erklärungsannahme bei Verhaltensstörungen,
- das Beharren auf tradierten Erziehungsrichtlinien (z.B. Strenge schadet nicht),
- die Begründung mittels des Verweises auf Tradition und Gewohnheit (typische Aussage: Wir haben das immer so gemacht, der Erfolg gibt uns recht).

2. Zwar werden wissenschaftliche Aussagen aufgegriffen, doch wird die Frage nach der externen Validität derartiger Aussagen nicht oder nur ungenügend gestellt (unkritische Generalisierung). Dadurch werden (von anderer Seite) "reflektierte" Wissensbestände durch unangemessenen Umgang (Anwendung) zu "teilreflektiertem" Wissen.

Als Beispiele seien angeführt:

- Die Angemessenheit "programmierter Unterweisung" wird generell unterstellt.
- Die einschränkenden Bedingungen der Überlegenheit des Gruppenunterrichts (analog: entdeckenden Lernens; expo-

sitorischen Lehrens; testunterstützter Leistungsmessung u.ä.) werden außer acht gelassen.

- Lob wird als stets wirksamer Verstärker aufgefaßt (diese Ansicht führt zu undifferenziertem Loben).

3. Begründungen, Erläuterungen, Analysen und Bewertungen der Handlungen des Praktikers erfolgen in wenig detaillierter Form.

Die mangelhafte Präzision der Aussagen kann als Indikator für ungenügende Informationsbreite, einseitige Informationsauswahl oder für zu geringe kognitive Auseinandersetzung mit dem zur Verfügung stehenden Wissen betrachtet werden.

Seinen Ausdruck findet dies etwa in folgenden Aussagen:

- Die Fähigkeiten des Schülers (ohne detailliert anzugeben, welche Fähigkeiten gemeint sind bzw. wie sich die Fähigkeiten äußern) lassen bessere Ergebnisse nicht zu.
- Die Stunde hatte Erfolg (unklar bleibt, worin der Erfolg besteht).
- Lob hilft schon (ohne anzugeben, worin das Lob besteht).
- Bei einer derartigen Persönlichkeitsstruktur ist anderes Verhalten nicht zu erwarten.

4. Verweise auf Berufserfahrung und Alltagswissen, sowie die Festsetzung von Ziel-Mittel-Relationen erfolgen ausschließlich unter Effektivitätsgesichtspunkten, weitere Problem-bereiche bleiben außer Betracht. Hierzu zählt auch die Übernahme von Handlungsvorschlägen, die ausschließlich mit Effektivitätsargumenten begründet wird.

Typische Indikatoren hierfür sind Äußerungen wie

- Meiner Erfahrung nach führt Anschaulichkeit zum Erfolg.
- Meine Devise heißt: üben, üben, üben.

5. Hartnäckiges Beharren auf einseitigen Bedingungsannahmen und Verabsolutierung theoretischer Standpunkte soll - auch bei guten Detailkenntnissen - als Ausdruck teilreflektier-

ten Wissens gelten.

Vielfach sind nämlich mit derartigem Verhalten massive Wahrnehmungsausfälle und Aktivitätsbeschränkungen, sowie mehr oder weniger bewußte Zurückweisungen zusätzlicher Informationen verknüpft.

Inhaltliche Beispiele:

- Aggressivität kann nur durch Abreagieren (Kartharsisthese) bewältigt werden.
- Nur die Kenntnis der Ereignisse der frühen Kindheit verhilft zu erfolgreicher Therapie.
- Nur die beobachtbaren Verhaltensweisen sind relevant.

3.4.3 Kriterien für "unreflektiertes Begründungswissen"

"Unreflektiertes Begründungswissen" wird stets dann als vorliegend angenommen, wenn

1. keine präzisen Begründungen, Erläuterungen, Beschreibungen und/oder Bewertungen bezüglich bestimmter Handlungen bei Befragung erfolgen;
z.B. mögliche Antworten: Das mache ich halt so. Ich weiß nicht so recht, warum ich das so mache. Das gehört sich eben so. Das habe ich eben so gelernt.
2. auf Befragen keine Auskunft gegeben werden kann, warum man in bestimmter Weise gehandelt hat;
3. wechselnde Begründungen, Erläuterungen, Beschreibungen und Bewertungen pädagogischer Maßnahmen gegeben werden, wobei der Wechsel der Begründung, Erläuterung, etc. nicht ohne weiteres einsichtig bzw. verständlich wird;
Beispiel: Auf die Frage nach den Entscheidungsgründen für die vortragende Lehrform im Klassenverband wird ge-

antwortet: "Das mache ich meistens so. Die Schüler können nicht anders arbeiten. Die Schüler sind unbegabt. Die Ausstattung läßt keine anderen Arbeitsweisen zu."

4. überwiegend impulsive, emotionale Verhaltensweisen beobachtbar sind;
5. Aufforderungen nach Reflexion, Begründung, Erläuterung und Bewertung des beruflichen Handelns direkt verweigert bzw. zurückgewiesen werden.

3.4.4 Zusammenfassender Überblick über die Kriterien der Variablen "Begründungswissen"

Um angesichts der etwas ausführlicheren Erläuterung und Veranschaulichung der Kriterien den Überblick nicht zu verlieren, seien die Kriterien im folgenden nochmals zusammengefaßt aufgezählt.

Kriterien für reflektiertes Begründungswissen

- Explizite Bezugnahme auf verschiedene Formen wissenschaftlicher Aussagen
- Explizite Bezugnahme auf "naive" Wissensbestände, die über bloße Effektivitäts- und Mittel-Zweck-Überlegungen hinausgehen
- Vorliegen präzise formulierter Zielsetzungen, Thesen, Hypothesen, Mittel-Zweck-Relationen, Wertvorstellungen und Normen, die mit einer zu bewältigenden Aufgabe in Beziehung gebracht werden.

Kriterien für teilreflektiertes Begründungswissen

- Überwiegende Bezugnahme auf "naive" Wissensbestände
- Aufgreifen wissenschaftlicher Aussagen, doch ungenügende oder fehlende Berücksichtigung der Validitätsproblematik
- Wenig detailliertes Begründen, Erläutern, Analysieren und Bewerten von Handlungen
- Bezugnahme auf Berufserfahrung und Alltagswissen ausschließ-

lich unter Effektivitätsgesichtspunkten

- Hartnäckiges Beharren auf bestimmten Bedingungsannahmen bzw. Verabsolutieren spezieller theoretischer Standpunkte

Kriterien für unreflektiertes Begründungswissen

- Fehlen präziser Begründungen, Erläuterungen, Beschreibungen und/oder Bewertungen
- Ausbleiben von Handlungsbegründungen und -erläuterungen auf entsprechendes Befragen
- Starker Wechsel der Argumentation beim Begründen, Erläutern, Beschreiben und Bewerten von Handlungen (Wechsel der Argumentation nur schwer oder nicht nachvollziehbar)
- Überwiegen impulsiver und emotionaler Verhaltensweisen
- Explizite Verweigerung von Reflexion, Begründung, Erläuterung und Bewertung beruflichen Handelns.

3.5 Die Zeilenvariable "Umsetzung"

3.5.1 Zur qualitativen Abstufung der Variablen "Umsetzung"

Gemäß der in der Einleitung angesprochenen These (siehe S. 2) wird eine Umsetzung von Wissensbeständen in konkretes Handeln auf einer Dimension heuristischer versus algorithmischer Wissenstransformation angenommen. Das Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" stellt zur Beschreibung bzw. Erfassung dieser Komponenten die Variable "Umsetzung" mit den Ausprägungsgraden

- . "heuristisch-prospektive"
- . "algorithmisch-überlegte"
- . "algorithmisch-impulsive" Umsetzung bereit (1).

Mit zunehmender Annäherung des Umsetzungsmodus an den heuristischen Pol erhöht sich die Anzahl der Freiheitsgrade und das Ausmaß kognitiver Reflexivität im Prozeß der Wissenstransformation.

Die Zuordnung konkreter Handlungsvollzüge oder beabsichtigter Handlungsvollzüge zu den genannten drei Qualitätsabstufungen ist in flexibler Weise vorstellbar. Die Zuordnung kann sich im Verlauf eines Aufgaben- oder Problemlösungsprozesses verändern.

-
- (1) Die Bezeichnungen "prospektiv" und "impulsiv" lehnen sich zwar an die THOMAEschen Termini "prospektiv, impulsiv, propulsiv" (THOMAE 1955²) an, sind mit diesen jedoch inhaltlich nicht identisch. Während THOMAE diese Bezeichnungen zur differenzierenden Kennzeichnung der Antriebsbereiche (dynamische Kerngebiete) in seinem Persönlichkeitskonzept verwendet (propulsive Sphäre, impulsive Sphäre, prospektives ICH), sollen im vorliegenden Kontext die Termini lediglich zur Charakterisierung des Umsetzungsmodus von Wissen in Handeln dienen. Darüber hinaus werden unter die Wortkombination "heuristisch-prospektiv" Merkmale subsumiert, die bei THOMAE der "propulsiven Sphäre" zugeordnet werden (plastisch bleibendes Handeln, Bereich des Nichtfestgelegtseins). "Heuristisch-prospektive" Umformung meint sowohl diesen Kreativitätsbereich als auch hochorganisierte, vorausschauende, vordenkende, an sachlichen Notwendigkeiten, Normen und Forderungen orientierte aktive Denkprozesse (vgl. 3.5.2.1), die THOMAE dem "prospektiven ICH" zuordnet. Weitgehende - jedoch nicht vollständige - Übereinstimmung besteht dagegen mit dem THOMAEschen Verständnis von "impulsiv". Die Benennung "algorithmisch-impulsiv" soll eine Handlungsform (Umsetzungsmodus) kennzeichnen, die charakterisiert ist durch Spontanaktionen, reflektorische, unmittelbare, triebartige und stereotype Aktionen. Im Gegensatz zu THOMAE, der eine "an Zwecken und Gegebenheiten orientierte Stereotypie" (a.a.O., S. 116) zur impulsiven Sphäre rechnet, wird hier die Auffassung vertreten, daß für pädagogisches Handeln zweckmäßige Habits, Automatismen oder Handlungsalgorithmen (vgl. S. 46) - teilreflektiertes Wissen gemäß unserer Terminologie - nicht nur "impulsiv", sondern auch "überlegt" zum Einsatz kommen können (bewußter Einsatz von Automatismen - vgl. auch 3.5.3.2).

Während etwa zu Beginn einer Handlungsfolge (z.B. Unterrichtsstunde) ein Handeln auszumachen ist, das als "algorithmisch-überlegt" (an einem bestimmten Organisationsplan streng orientiert) eingestuft wird, ist es vorstellbar, daß die Bewertung im weiteren Handlungsablauf umschlägt in die Etikettierung "algorithmisch-impulsiv" (Stunde endet in Ziel- und Planlosigkeit) oder auch zwischen den verschiedenen Bewertungsstufen wechselt. Träger einer derartigen Zuordnung kann der Handelnde selbst sein (Selbsteinschätzung), ein oder mehrere Beobachter oder auch Beobachter und Handelnder gemeinsam (Versuch diskursiver Einigung).

Die hierfür nötigen Kriterien werden in 3.5.3 angeführt. Zunächst soll jedoch skizziert werden, welches Begriffsverständnis den Bezeichnungen "heuristisch" und "algorithmisch" zugrundeliegt.

3.5.2 Exkurs: Zum Begriffsverständnis der Termini "Heuristik" und "Algorithmus"

3.5.2.1 Zum Begriff "Heuristik" im Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz"

Der Begriff Heuristik wird von verschiedenen Autoren (hierauf verweist auch HERRMANN 1976, S. 73 - 74) in unterschiedlicher und teilweise widersprüchlicher Weise verwendet. BROMME und HÖMBERG (1977, S. 92), die den Grund hierfür im Fehlen eines einheitlichen Gegenstandsverständnisses sehen (vgl. auch POSPELOW u.a. 1972), zählen folgende Auffassungen zum Terminus Heuristik auf: Bezeichnung für eine eigene Wissenschaftsdisziplin, Teil einer Einzel- oder Metawissenschaft, Umschreibung eines Gegenstandsbereiches, Zusammenfassung von Tricks, Techniken, Regeln usw. zur Problemlösung.

Nach BROMME und HÖMBERG (1977) ist es gegenwärtig nicht wünschenswert und nicht möglich, von Heuristik als eigenständiger Wissenschaft zu sprechen, da der Gegenstand der Heuristik a priori nicht bekannt sei und der Systematisierungsgrad des Wissens um Heuristik noch zu gering sei, Definitionen an sich konstituieren noch keine Disziplin.

Es erscheint daher zweckmäßig, (vorläufig) Heuristik als Interessensgebiet zu betrachten, das dadurch gekennzeichnet ist, daß für die Lösung von Problemen keine festen Verfahrensvorschriften (Lösungsalgorithmen) zur Verfügung stehen (Defizitdefinition). Für unseren Zweck - nicht für die Kennzeichnung eines Forschungsgebietes Heuristik (1) - ist ein Begriffsverständnis sinnvoll, wie es durch die Definition von BEIER (1974) umrissen wird. Als heuristische Methoden sind "jene systematischen, d.h. also auch nicht mathematischen Problemlöseverfahren zu verstehen, die mit Hilfe allgemeiner bzw. spezieller heuristischer Regeln (Prinzipien, Strategien, Verfahrensvorschriften) eine bestimmte Klasse von Problemen bzw. ganz spezielle Probleme zu lösen versuchen, jedoch im Einzelfall das Auffinden einer zulässigen Lösung und in jedem Fall das Auffinden einer optimalen Lösung nicht garantieren können" (zitiert nach BROMME und HÖMBERG 1977, S. 93).

Für unser Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" ist ein derartiges Begriffsverständnis insofern grundlegend, als damit

- sowohl am dahinterstehenden Theorie-Praxis-Verständnis (vgl. 2.3.3)
- als auch am Konzept "Reflektiertes Praktikerhandeln", dem Dominanzbereich "Pädagogischer Handlungskompetenz", keine Abstriche gemacht werden müssen.

Die Einführung der Umsetzungsdimension "heuristisch-prospek-

(1) Zur Kritik der Defizitdefinition siehe BROMME und HÖMBERG 1977, S. 93 - 94.

tiv" ermöglicht kreatives und weiterführendes Handeln (flexible Handlungsstrategien), ohne damit zu irrationalen und mystischen Erklärungen Zuflucht zu nehmen.

Die oben angesprochene Definition setzt sich bewußt von der Mystifizierung heuristischer Prozesse ab. Als unangemessen wird die Behauptung betrachtet, daß Entdecken und Erfinden rationaler Analyse nicht zugänglich sei, daß es sich hierbei vielmehr um etwas Irrationales, Unlogisches, Außerlogisches, Unbewußtes, um Erleuchtung, um den "göttlichen Funken" handle.

Die Mystifizierung heuristischer Prozesse, die ihre Wurzeln in philosophischen Traditionen (HUSSERL, DILTHEY, Phänomenalismus) hat, unterscheidet nicht zwischen Verlauf und Produkt heuristischer Prozesse. Damit schließt sie vorschnell auf eine prinzipielle Unzugänglichkeit heuristischer Prozesse für rationale Analyse. Dabei wird übersehen, daß "plötzlicher" Entdeckung meist eine intensive und lange Beschäftigung mit dem zu lösenden Problem vorausging, daß Wissen angesammelt und verfügbar gemacht und Problemstellungen entwickelt wurden.

Die neuere Heuristik-Diskussion, die sich an kybernetischen Methoden in der Denkpsychologie (POLYA 1949) und Computersimulation von Denkprozessen (siehe hierzu RAPHAEL 1976) orientiert, betont demgegenüber die Möglichkeit, den Verlauf heuristischer Prozesse rationaler Analyse zugänglich zu machen.

Zu diesem Zweck wurden in einer Reihe von Arbeiten (Überblick bei BROMME und HÖMBERG 1977, S. 6 - 36) heuristische Regeln analysiert und systematisiert (vgl. "Systematische Heuristik" i.S. von MÜLLER 1970). Allerdings ist die Beschäftigung mit heuristischen Regeln nur ein beschränkter Zugang zur Analyse heuristischer Prozesse. Nach BROMME und HÖMBERG sind zusätz-

lich folgende Zugangswege zu berücksichtigen:

- "die inneren und äußeren Verhaltensabläufe der beteiligten Subjekte,
- die aktuellen und historischen Bedingungen individueller und gesellschaftlicher Art, unter denen die heuristisch tätigen Subjekte leben, und die Resultate und Berichte ihrer Arbeit,
- Struktur und Inhalt der Probleme, auf deren Lösung der heuristische Prozeß zielt" (a.a.O., S. 50).

3.5.2.2 Zum Begriff "Algorithmus" im Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz"

Wenn im vorliegenden Kontext von Algorithmus und algorithmisch die Rede ist, so ist damit eindeutig schematisches, regelhaftes, an einer festgelegten Verfahrensvorschrift gebundenes Handeln oder Planen des Praktikers gemeint. Diese Bestimmung bedarf aber noch weiterer Erläuterung.

In der Regel bezeichnet der Terminus Algorithmus eine eindeutige und vollständige Vorschrift zum Vollzug einer Reihe von Operationen mit dem Ziel, eine bestimmte Klasse von Aufgaben zu lösen. Der Algorithmus erlaubt also ein schematisches und erfolgreiches Vorgehen; unter Ökonomie- und Effektivitätssichtspunkten kann er als idealer Lösungsweg bezeichnet werden.

Nach LANDA (1969) ist der Algorithmus durch folgende Merkmale charakterisiert:

- Bestimmtheit: Es liegen exakt und eindeutig vorgeschriebene Operationen vor, um ein Ziel zu erreichen.
- Allgemeinheit: Algorithmen sind Lösungswege, die nicht nur für eine Aufgabe gelten, sondern für alle Aufgaben einer Klasse.

- Lösungsaussicht: Per definitionem ist die Aufgabenlösung durch den Algorithmus gesichert.

Derartige Forderungen sind am eindeutigsten dann gewährleistet, wenn es gelingt, Aufgabe und Lösungsweg zu formalisieren. Dies ist in der Mathematik, aus der der Algorithmusbegriff auch stammt, der Fall. Der Algorithmus ist hier identisch mit dem Lösungsweg.

Es wird aber auch deutlich - hierauf verweisen KLAUS und BUHR (1971, S. 51) und BROMME und HÖMBERG (1977, S. 84) -, daß eine Übertragung des Algorithmusbegriffes in mathematischer Strenge auf den Bereich der Human- bzw. Sozialwissenschaft nicht sinnvoll sein kann, da dadurch "seine Anwendung auf den größten Teil der Probleme von vornherein ausgeschlossen wäre" (BROMME und HÖMBERG 1977, S. 84).

Für Sozialwissenschaften sei ein Algorithmus-Verständnis angemessener, demgemäß der Algorithmus als die Methode, mit der eine Lösung erreicht wird, verstanden wird (vgl. BUNGE 1967/I, S. 207). Dieses am Methodenbegriff orientierte Begriffsverständnis weist den Algorithmus als ein System von Regeln für Operationen aus (festgelegte Strategie); der Algorithmus ist aber nicht mehr identisch mit den Operationen. Algorithmen stellen nunmehr Metakonzpte (Oberpläne i.S. von MILLER, GALANTER und PRIBRAM 1973) für die eigentlichen Tätigkeiten im Rahmen von Aufgaben bzw. Problemlösungen dar.

Damit verliert der Algorithmusbegriff an Schärfe, wird aber überhaupt erst für konkrete Handlungsvollzüge im sozialwissenschaftlichen Bereich disponibel. Die Schwierigkeiten beim Einsatz von Maschinen oder Medien im Unterricht, die nach einer festgelegten Verfahrensvorschrift (Algorithmus) arbeiten, machen deutlich, daß Tätigkeiten, die vom Lehrer als routinemäßig und gleichförmig erlebt werden, durchaus unter-

schiedlich sind. Sie zeigen die begrenzte Brauchbarkeit eines zu engen Algorithmusbegriffes.

Im Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" wird daher auf ein "methodisches" Begriffsverständnis von Algorithmus Bezug genommen. Die den eigentlichen Operationen hinterlegten Metapläne werden durch die Attribute "überlegt" und "impulsiv" (1) differenziert.

"Algorithmisch-überlegt" meint einen Umsetzungsmodus, der zwar relativ starr an einen Metaplan gebunden ist, dabei jedoch durch Überwiegen reflexiver Aktivität gekennzeichnet ist. Metapläne werden bewußt auf Zielsetzungen bezogen.

"Algorithmisch-impulsiv" meint einen Umsetzungsmodus, in dem impulsive Komponenten (kognitiver, emotionaler, motorischer Art) im Handlungsvollzug überwiegen, Adäquatheitsüberlegungen fehlen. Metakonzepte sind hier dem Bewußtsein entzogen, sie sinken ab in den Bereich automatisch ablaufender Aktionen.

3.5.3 Kriterien der Variablen "Umsetzung"

3.5.3.1 Kriterien "heuristisch-prospektiver" Umformung

Heuristisch-prospektive Wissenstransformation wird als spezifische Informationsverarbeitung und -transformation (Umsetzung in Handeln) begriffen, die in ihrem Ergebnis über den

(1) Impulsiv bzw. Impulsivität wird hier nicht im engen KAGANschen Sinn bestimmt durch die Parameter "wenig Zeit aufwenden" und "viele Fehler machen" (KAGAN et al. 1964 - vgl. auch WAGNER 1976 -), sondern als Bezeichnung für sofortiges, automatisiertes, überstürztes, unbesonnenes Handeln in einer Situation, wobei nicht nur kognitive, sondern auch emotionale und motorische Aktivitäten berücksichtigt werden.

Ausgangstatus hinausreicht, und deren Prozeßverlauf durch rationales Abwägen der Effekte unterschiedlicher Bedingungskonstellationsannahmen bestimmt ist. Diese Umsetzungsform ist für professionelle pädagogische Praxis insofern von zentraler Bedeutung, als dominant auf wissenschaftliche Aussagen Bezug genommen werden soll. Die Umsetzung wissenschaftlicher Aussagen in konkrete Handlungen ist jedoch nur mittels heuristischer Transformation möglich (vgl. hierzu Kap. 4, insbes. 4.2.4 und 4.3.3) (1).

Darüber hinaus ist auch eine "heuristisch-prospektive" Umformung "teilreflektierter" und "unreflektierter" Wissensbestände vorstellbar, wenngleich letzteren kein legitimer Platz in professioneller pädagogischer Praxis zugbilligt werden kann.

Heuristisch-prospektive Umformung soll stets dann angenommen werden, wenn

1. explizit auf wissenschaftliche Aussagen Bezug genommen wird und aus diesen technologische Regeln oder handlungsleitende Zielvorstellungen formuliert werden (bewußte Konstruktion von Handlungsplänen durch Anwendung reflektierter und teilreflektierter Wissensbestände).
Beispiel: Ableitung von erziehlichen und unterrichtlichen Maßnahmen aus dem Konzept "Schulische Verhaltensmodifikation".
2. Aussagen vorliegen oder Handlungen beobachtbar sind, die deutlich werden lassen, daß der Versuch gemacht wird, Alltagswissen, Berufserfahrung und Theoriewissen (wissenschaftliche Aussagen) zueinander in Beziehung zu setzen, um auf diese Weise anstehende Probleme zu bewältigen.
Beispiel: Bemühen um eine Schülerbeobachtung, die sich an objektiven Beobachtungskriterien orientiert, zugleich je-

(1) Die Problematik der Anwendung wissenschaftlicher Aussagen im konkreten Handeln wird noch ausführlich diskutiert werden (vgl. Kap. 5).

doch die Grenzen derartiger Exaktheitätsstandards erkannt werden und Bemühen um tragbare Kompromisse deutlich wird (Offenlegen von Entscheidungen und Kriterien).

3. aus Aussagen ersichtlich wird, daß aus reflektierten und teilreflektierten Wissensbeständen Hypothesen formuliert werden, um so zu neuen Zielvorstellungen, alternativen Lösungsplänen, bisher unberücksichtigt gebliebenen Techniken zu gelangen (Unterricht und Erziehung als Konstruktion von Theorie und Praxis).

Beispiel: Im vorliegenden Fall verspricht die Anwendung gruppenunterrichtlicher Verfahren wenig Erfolg.

4. Aussagen und Handlungen vorliegen, die deutlich machen, daß der Handelnde auf heuristische Regeln zurückgegriffen hat (z.B. Veränderung von Zielvorgaben, Vergleich von IST-SOLL-Zuständen, Umkehrung von Prozeßabläufen, Analogiebildung, Teilzielbildung und Rückwärtsschreiten).

Als Beispiele heuristisch-prospektiver Umsetzung reflektierter Wissensbestände in unterrichtlichem und erzieherlichem Handeln seien angeführt:

- eine Unterrichtsplanung, die - bezugnehmend auf GAGNE - vom Endziel rückwärtsschreitend Teilziele aufdeckt, die ansonsten nicht ohne weiteres als bedeutsam für die konkrete Unterrichtsarbeit erkannt worden wären. GAGNEs Modell nennt für konkrete unterrichtliche Aufgaben keine konkreten Operationen (Inhalt, Verhalten). Im Finden der Anzahl von Teilschritten und ihrer konkreten Formulierung (inhaltliche Festlegung) besteht der heuristische Prozeß.
- Suche nach alternativen Kriterien, Methoden oder zusätzlichen Informationen durch Nachschlagen, um Rat fragen, alternative Zielsetzung.

Heuristisch-prospektive Umsetzung "unreflektierten Wissens" liegt dann vor, wenn zwar beispielsweise bewußt Handlungspläne entworfen werden, hierbei jedoch auf unlogische, unein-

sichtige oder abergläubische Annahmen rekurriert wird.
Beispiel: Da morgen der 13. ist, ist es zweckmäßig, die Prüfung um einen Tag zu verschieben.

3.5.3.2 Kriterien "algorithmisch-überlegter" Umformung

Kennzeichnend für diese Art der Umsetzung von Wissen in Handeln ist das zweckrationale Vorgehen. Dies bedeutet, daß vorliegende Handlungspläne gezielt auf Zielvorgaben angewendet werden. Vom Standpunkt der Unterrichts- und Erziehungstechnologie aus gilt derartige Verfahren als das Verfahren.

Im Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" gilt diese Art der Umsetzung von Wissen nur dann als wünschenswert, wenn überwiegend auf reflektiertes und in geringem Maße auf teilreflektiertes Wissen Bezug genommen wird. Der Rückgriff auf unreflektierte Wissensbestände führt zu uneinsichtigen, inkonsequenten, "bürokratisch-starren" Verhaltensweisen. Derartige Bewertungen sind mit pädagogischer Kompetenz unverträglich.

Als Kriterien für das Vorhandensein "algorithmisch-überlegter" Wissensumsetzung sollen gelten:

1. Bemühungen um eindeutige Ziel-Mittel-Relationen (Planung der Organisation von Unterrichts- und Erziehungssituationen);
2. Handeln nach durchdachten und detailliert vorliegenden Unterrichtsplänen;
3. unveränderte Übernahme von Handlungsvorschlägen anderer (Beispielstunden; Vorschläge für Medieneinsatz; soziale Organisationsformen) nach angemessener Situations- und Zielanalyse;

4. zweckrationaler Einsatz von Automatismen bzw. Habits;
5. Orientierung an Kriterien experimentellen Arbeitens (Hypothesen aufstellen, konkretisieren, prüfen, modifizieren).

Zur Veranschaulichung dieser Kriterien sollen folgende Beispiele genannt werden:

- Ausarbeiten detaillierter Unterrichtsplanung mit alternativen Lösungswegen;
- Nachahmung von Beispielstunden, nachdem die Situationsanalyse dies nahelegt;
- Bewältigung von Erziehungs- und Unterrichtssituation durch Orientierung an vorgegebenen Verhaltensregeln;
- beabsichtigter systematischer Einsatz von Verstärkern bzw. Reiz-Reaktions-Mechanismen (auf erwünschtes Verhalten wird unmittelbar und "automatisch", absichtlich positiv reagiert).

3.5.3.3 Kriterien "algorithmisch-impulsiver" Umformung

Diese Form der Wissenstransformation erfolgt gemäß einem Metaplan, der etwa lauten könnte: Handle sofort auf irgendeine Weise und auf jeden Fall! Das fehlende reflexive Moment bedingt inadäquate Zuordnung von Handlungsvollzug und Begründungswissen.

Als Kriterien für das Vorliegen derartiger Aktivität sollen gelten:

1. sofortiges (angemessenes als auch unangemessenes) Reagieren (motorisch, emotional, verbal) in einer Situation (verhindert Ziel-Mittel- und Angemessenheitsüberlegungen). Angemessenes Reagieren liegt vor bei Rückgriffen auf teil-reflektierte und reflektierte Wissensbestände.

2. verbale Äußerungen, die rasch wechselnde, nicht ohne weiteres einsichtige Begründungen des Handelns beinhalten (Rückgriff auf zufällig zur Verfügung stehendes Wissen);
3. starre Bezugnahme auf einen bestimmten Wissensbestand bei der Begründung des Handelns; stereotype Begründungen bei wechselnden Situationen bzw. Handlungen (Rückgriff auf einseitige Informationsgrundlagen - unreflektierte bzw. teilreflektierte Wissensbestände);
4. häufiges Auftreten emotionaler Reaktionen (Verhinderung reflexiver Reaktionen).

Als Beispiele für diese Kriterien seien angeführt:

- Persontypisches Reiz-Reaktions-Verhalten des Lehrers:
 - Schüler schwätzt, Lehrer schimpft los.
 - Ein Lehrer äußert wiederholt bei Leistungsversagen eines Schülers: "Bei dir hätte ich mir das denken können" (impulsive Umsetzung eines impliziten Erklärungsmodells, implizite Persönlichkeitstheorie, des Lehrers).
- Abergläubisches Verhalten des Lehrers: Lehrer müsse auf einem bestimmten Platz stehen, damit die Schüler aufmerksam sind.
- Trotz widersprechender Erfahrung rezeptartige Wiederholung ehemals erfolgreicher Maßnahmen (Nach diesem Plan muß die Stunde gelingen: "Ein-für-alle-Mal-Prinzip").
- Situationsangemessenes Lachen (analog: Erstaunen, Entrüstung) des Erziehers: impulsive Umsetzung reflektierten Wissens in Form notwendiger und berechtigter emotionaler Handlungen im erziehlichen Kontext.

3.6 Die Zeilenvariable "Kontrolle der Handlung"

3.6.1 Vorbemerkungen

In enger Interaktion mit der Variablen "Umsetzung" steht die Variable "Kontrolle" (ebenso die Variable "Bereitschaft zur Theorieänderung"). Sie ist angesichts der Forderung, daß professionelles pädagogisches Handeln grundsätzlich überprüfbar bzw. kontrollierbar sein soll, eine notwendige Spezifizierung unseres Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz". Erst wenn Kontrolle gewährleistet ist, lassen sich zielbezogene und rational begründbare Entscheidungen treffen und sinnvolle, sowie realisierbare Planungen vornehmen.

Kontrolle meint Präzisierung von Zielen, Mitteln und Ergebnissen erziehlicher bzw. unterrichtlicher Aktivität anhand von Kriterien. Letztere erst präzisieren die Aspekte kritischer Überprüfung realen Handelns.

Die Festlegung derartiger Kriterien kann nicht unabhängig von dem zugrundeliegenden Menschenbild vorgenommen werden. Die vorliegende Arbeit basiert auf folgender Grundannahme: Der pädagogische Praktiker wird als ein aktives, Hypothesen generierendes und prüfendes Subjekt begriffen (GROEBEN 1975 b: "epistemologisches Subjektmodell"), dessen Aktivitäten durch eigene Selbsterfahrung, durch das subjektive Gefühl der Verhaltensfreiheit ebenso bestimmt werden wie durch die Wirkungen umweltspezifischer und situationsspezifischer Bedingungskonstellationen.

Reales Erziehungs- bzw. Unterrichtsverhalten, das dieser Grundvorstellung widersprechend verläuft (unreflektiertes Praktikerhandeln), bedingt nun keineswegs die Notwendigkeit, das genannte anthropologische Grundmodell aufzugeben. Es

zeigt vielmehr eine IST-SOLL-Diskrepanz auf, zu deren Verminderung das hier diskutierte Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" einen Beitrag liefern soll.

Der in 3.2 angesprochene Dominanzbereich "Pädagogischer Handlungskompetenz" ("Reflektiertes Praktikerhandeln"), sowie das in Kapitel 2 empfohlene Theorie-Praxis-Verständnis sind nur mittels oben genannter anthropologischer Grundannahme sinnvoll begründbar. Sie gibt in Verbindung mit der Orientierung an den ontologischen Überlegungen HARTMANNs (vgl. S. 43 und S. 51) jene Maßstäbe vor, auf die pädagogisches Tun bezogen werden soll: rational einsichtig handeln, ohne die Totalität der Realbedingungen aus den Augen zu verlieren.

Diese Bedingungsbreite findet ihren Ausdruck in der Unterschiedlichkeit der Verlaufsform pädagogischen Handelns. Ihr wird mit den Abstufungen "vollkontrolliert", "teilkontrolliert" und "unkontrolliert" Rechnung getragen, d.h. zur kritischen Überprüfung pädagogischen Tuns müssen differenzierte Möglichkeiten zur Verfügung stehen.

Zwar wird im Rahmen "Reflektiertes Praktikerhandelns" den Ausprägungsgraden "teilkontrolliert" und "vollkontrolliert" das zentrale Gewicht zugeordnet, doch wäre es wenig realitätsgemäß, in jeder Realsituation vollkontrolliertes Handeln zu fordern. Dies würde unter Umständen zu Handlungsunfähigkeit im komplexen natürlichen Feld führen, da die für "vollkontrolliertes" Handeln notwendigen kognitiven Aktivitäten nicht immer in genügender Schnelligkeit geleistet werden können.

3.6.2 Kriterien "vollkontrollierten" Handelns

"Vollkontrolliertes" Handeln im Rahmen natürlicher Situationen kann nicht totale Kontrolle aller Bedingungsvariablen bedeuten. Dies würde nämlich eine überschaubare Anzahl eindeutig und präzis definierbarer Variablen voraussetzen und hätte ein Menschenbild zur Folge, demgemäß das Individuum als bloßer Reaktionsmechanismus anzusehen wäre. Derartig rigide Annahmen sind heute nicht mehr haltbar, auch dann nicht, wenn man Kontrolle pädagogischen Handelns fordert und man sich bei der Festsetzung von Kriterien hierfür an den Kriterien empirischer Forschung orientiert.

"Vollkontrolliertes" Handeln bedeutet vielmehr Bemühen um möglichst gute Annäherung an das Idealbild experimenteller Kontrolle, ohne jedoch diese Zielvorstellung voll erreichen zu können.

Im einzelnen sollen als Kriterien für "vollkontrolliertes" Handeln genannt werden:

1. Eingrenzung von Zielen, Vorhaben, Ergebnissen. Als leitendes Prinzip mag gelten: Detailliere!
2. Operationalisieren (Präzisieren) von IST- und SOLL-Zuständen. Dies bedeutet, daß Messungen, Einschätzungen und Bewertungen zielbezogen und situationsspezifisch formuliert sein müssen.
3. Orientierung an Gütekriterien experimenteller Forschung wie objektiv, zuverlässig, valide (permanentes Bemühen, die subjektive Sichtweise zu überprüfen).

Als konkrete Indikatoren obiger Kriterien seien genannt:

- Formulierung eindeutiger Teilziele, Teilschritte, Teilergebnisse;
- Umsetzung allgemeiner Formulierungen in Tätigkeiten und An-

gabe von Rahmenbedingungen;

- Durchführung zielbezogener Testverfahren, zielbezogener Einschätzungen, Quantifizierung von Veränderungen;
- Verwendung objektiver und informeller Testverfahren zur Veränderungsmessung; Diskussion mit Kollegen oder Aufnahme und Abhören eigener Unterrichtsstunden, um die Objektivität zu verbessern (Näherung);
- Planung und Durchführung von Vortest und Nachtest (lehrzielbezogenes multiple choice Verfahren) in regelmäßigen Abständen.

Diese Beispiele machen deutlich, daß "vollkontrolliertes" Handeln ein aufwendiges und durchaus schwieriges Tun darstellt. Letztlich dürfte ein Handeln gemäß den genannten Kriterien nur dann gegeben sein, wenn auf "reflektierte" Wissensbestände Bezug genommen wird. Von zentraler Bedeutung ist hierbei detailliertes Wissen um die Möglichkeiten, Grenzen und Probleme der Evaluation und Kontrolle. Volle Kontrolle auf der Basis unreflektierten Wissens (z.B. Forderung nach Kontrollmessung ohne Kenntnis von Evaluationsproblemen) beispielsweise würde in Kontrollfetischismus ausarten (man denke an den freigebigen, unbedachten Umgang mit dem Terminus "Lernzielkontrolle" bei jeder vermeintlichen Gelegenheit). Beruht das Bemühen um "vollkontrolliertes" Handeln ausschließlich auf "teilreflektiertem" Wissen, so besteht die Gefahr des naiven Empirismus (z.B. Überschätzung der Aussage von Meßverfahren).

3.6.3 Kriterien "teilkontrollierten" Handelns

"Teilkontrolliertes" Handeln wird dann als vorliegend angenommen, wenn zumindest zeitweise das Bewußtsein um die Notwendigkeit der Kontrolle vorliegt, die Kontrolle selbst je-

doch in wenig detaillierter Form und nur sporadisch vorgenommen wird.

Unter ökonomischen Aspekten hat "teilkontrolliertes" Handeln durchaus seine Berechtigung, vor allem wenn eine angemessene Situationsanalyse (Analyse der IST-SOLL-Diskrepanz) zu dem Ergebnis kam, daß auch weniger präzise Rückmeldung rational einsichtige Entscheidungen und Planungen ermöglicht. Angesichts der Vielzahl von Entscheidungen, die im Rahmen pädagogischen Wirkens ständig geleistet werden müssen, wird man sich überwiegend mit "teilkontrolliertem" Handeln begnügen müssen, will man handlungsfähig bleiben. Im Konzept "Reflektiertes Praktikerhandeln" ist daher "teilkontrolliertem Handeln" das entsprechende Gewicht eingeräumt worden.

Als Kriterien für das Vorliegen "teilkontrollierten" Handelns seien genannt:

1. grobe Ziel-Mittel-Beschreibung;
2. Vornahme von Effektivitätsmessungen (Veränderungs-, Produktmessung) ohne Beachtung präziser Meßvorschriften und geeigneter Meßmodelle;
3. Vergleiche von IST-SOLL-Lagen werden nur selten und auf wenig konkreter Ebene vorgenommen.

Zur Veranschaulichung des Vorhandenseins dieser Kriterien seien folgende Beispiele aufgeführt:

- Wenig detaillierte Unterrichtsplanung bzw. nur pauschale Formulierungen über beabsichtigte pädagogische Handlungen bedingen in der Regel nur geringe Information über Effekte und zukünftige Ziele.
- Ausschließliche Effektmessung mit "klassischen" Schulaufgaben; Noten werden als einziges Informationsmittel bzw. brauchbares Meßkriterium betrachtet.
- Maßnahmen werden zu ausschließlich mit Berufserfahrung begründet.

3.6.4 Kriterien für "unkontrolliertes" Handeln

Als Indikatoren für "unkontrolliertes" Handeln seien genannt:

1. Fragen nach der Wirksamkeit werden nicht gestellt, vermieden oder umgangen;
2. Überlegungen zum SOLL-Zustand bleiben sehr vage, unpräzise oder fehlen gänzlich;
3. IST-SOLL-Vergleiche werden nicht vorgenommen;
4. Methoden und Verfahren zur Evaluation sind unbekannt bzw. es kann nicht damit umgegangen werden;
5. Theorie- bzw. modellspezifische Aussagen werden als absolute Maßstäbe betrachtet (Verweigerung zusätzlicher Information).

Folgende Beispiele verdeutlichen diese Kriterien:

- Lehrer weiß nicht, wie Testergebnisse interpretiert werden und lehnt daher derartige Verfahren ab.
- Lehrer bemüht sich nicht, Ziele zu präzisieren, um sie so überprüfbar zu machen.
- Inadäquate Festsetzungen des Lernerfolgs: Lernzuwachsannahmen ohne Überprüfung des Ausgangsstatus.

3.7 Die Variable "Bereitschaft zur Theorieflexibilität"

Mit "Bereitschaft zur Theorieflexibilität" ist gemeint, daß der professionelle Pädagoge aufgrund von Problemanalysen oder feedback bei der Kontrolle seines Tuns

- seine eigenen (1) theoretischen Annahmen (Hypothesengene-

(1) Auf Fragen des Theorieverständnisses, sowie die Annahme der permanenten Theoriebezogenheit konkreten Handelns wird noch eingegangen (Kap. 4); hierbei wird die Funktion der Theorie für konkrete Praxis diskutiert (vgl. die These vom Werkzeugcharakter der Theorien).

rierung) ändert bzw.

- die theoretischen Aussagensysteme (oder Teile davon), die er seinem Handeln zugrundelegt (z.B. Problemanalyse gemäß tiefenpsychologischer Annahmen), zugunsten anderer austauscht.

Die Verabsolutierung theoretischer Annahmen bedingt beträchtliche Wahrnehmungsausfälle und Handlungseinschränkungen und wurde schon wiederholt als Einschränkung "Pädagogischer Handlungskompetenz" bezeichnet (teilreflektiertes Begründungswissen; unkontrolliertes Handeln).

Im Konzept "Reflektiertes Praktikerhandeln" wird eine spezifische Form dieser Flexibilität gefordert, die modelltheoretisch durch die Plus-Konstellation ("+") auf der Variablen "Theorieflexibilität" festgelegt ist. Mittels der Abstufungsgrade "groß", "mittel", "gering" werden unterschiedliche Ausprägungsgrade der Änderungsbereitschaft erfaßt. Die Bewertung dieser Änderungsbereitschaft muß jedoch die Qualität des Wissens, auf das jeweils Bezug genommen wird, beachten.

So wird eine "mittlere" Flexibilitätssbereitschaft bei Interaktion mit "teilreflektiertem" und "reflektiertem Begründungswissen" als wünschenswert angesehen, "große" Flexibilität nur dann, wenn "reflektiertes" Wissen dem Handeln zugrundeliegt (sachliche Notwendigkeit). Ebenso wie rigides Beharren auf bestimmten theoretischen Annahmen die Angemessenheit und Flexibilität pädagogischen Wirkens beeinträchtigt, führt "große Theorieflexibilität" zur Verunsicherung der am Erziehungsprozeß Beteiligten, wenn große Änderungsbereitschaft eher durch personbezogene Unsicherheiten bzw. Eigenarten denn durch sachliche Notwendigkeiten bedingt wird.

Die permanent wechselnde, wenig durchdachte Begeisterung für alles Neue, die Strohfeuerbegeisterung, der Modern-Sein-Fetischismus stellen eine weitgehend emotional gesteuerte Flexibi-

lität dar, die an sich schon wieder in ihrer Änderungssucht rigide ist. Das Fehlen des persönlichen Standpunktes erschwert es, die Beziehungsstruktur in pädagogischen Interaktionen zu klären.

Die im Konzept "Reflektiertes Praktikerhandeln" vorgenommene Gewichtung der Variablen "Theorieflexibilität" (Dominanz mittlerer Ausprägung) soll neben sachnotwendiger Flexibilität auch die für Interaktionen notwendige Stabilität der jeweiligen Standpunkte gewährleisten.

3.7.1 Kriterien "großer Theorieflexibilität"

Große Bereitschaft zur Theorieänderung wird dann angenommen, wenn

1. in Äußerungen und Verhaltensweisen große Begeisterung für Neues auszumachen ist (stimmungsabhängige Standpunkte);
2. bisher vertretene Standpunkte, Begründungen, Bewertungen häufig zugunsten alternativer Standpunkte aufgegeben werden;
3. explizit nach alternativen Erklärungsmöglichkeiten (Theorien) gefragt wird oder explizit auf die begrenzte Gültigkeit speziellen "Begründungswissens" verwiesen wird.

Die im folgenden ausgewählten Beispiele zur Konkretisierung dieser drei Kriterien machen auch deutlich, daß große Flexibilität nicht in jedem Fall dem Idealmodell "Reflektiertes Praktikerhandeln" entsprechen kann.

In Verbindung mit "unreflektiertem Begründungswissen" zeigt sich "große Flexibilität" z.B. an

- stimmungsabhängigen Begründungen von Forderungen oder Maßnahmen des Lehrers (unreflektiertes Begründungswissen) wie:

Ich habe es mir jetzt anders überlegt.

- raschem Aufgreifen von "Neuem" und dessen ebenso rascher Aufgabe bei den ersten Schwierigkeiten (Typ "Dünnbrettbohrer").

"Große Flexibilität" in Verbindung mit "teilreflektiertem Begründungswissen" äußert sich in ausschließlich zweckrationaler Argumentation. Hier stehen Kosten-Nutzen-Überlegungen bezüglich der persönlichen Situation im Vordergrund und führen zur Anpassung an alternative Sichtweisen.

Typische Äußerungen für diese Konstellation lauten etwa: Mein Seminarleiter wünscht dies so. Ich möchte mit meinem Schulrat (meinen Kollegen, Schülern, Eltern) gut auskommen.

Die Flexibilität gründet in diesem Fällen in fast ausschließlichen personenbezogenen Zweckmäßigkeitsüberlegungen (Nützlichkeitserwägungen), nicht so sehr in gegenstandsbezogenem Problembewußtsein.

Wünschenswert erscheint hohe Theorieflexibilität dann, wenn sie aufgrund reflektierten Wissens zustandekommt, also aufgrund eines Problembewußtseins auftritt, das aus dem Wissen um Validitätsprobleme von Aussagen erwächst, die bereichsspezifische Gültigkeit um Theorien (vgl. HERRMANN 1976; Kap. 5 - non statement view) im Auge hat und von durchdachter Neugierhaltung gelenkt wird.

Diese Art der Bereitschaft zur Theorieänderung ist jedoch - nicht nur bei Lehrern - nicht allzusehr ausgeprägt (hingewiesen sei hier auf die verbissene Fehde wissenschaftlicher Schulrichtungen).

3.7.2 Kriterien "mittlerer Theorieflexibilität"

"Mittlere Flexibilität" liegt dann vor, wenn

1. alternative Standpunkte (Begründungen, Bewertungen) erst nach reiflicher Überlegung oder ausführlicher Diskussion vertreten werden;
2. Veränderungen des "Theoriestandpunktes" mit situationsspezifischen Änderungen kovariieren.
Beispiel: Die Bevorzugung lehrerzentrierten Unterrichts (vortragend-entwickelnde Lehrform) wird bei hoher Schülerzahl (bestimmten Inhalten, Arbeitsbedingungen) beibehalten, bei geringer Schülerzahl (Kursunterricht) und bestimmten curricularen Inhalten zugunsten des Gruppenunterrichts aufgegeben.
3. Äußerungen oder Handlungen vorliegen, die anzeigen, daß auf mehrere, eventuell alternative, theoretische Standpunkte Bezug genommen wird.
Beispiel: Bei der Analyse von Bedingungsfaktoren von Schul-schwierigkeiten wird sowohl nach dem medizinischen Modell analysiert (Suche nach Ursachen im Schüler) als auch nach dem sozialwissenschaftlichen Erklärungsmodell (Suche nach Ursachen in der Umwelt).
4. Veränderungen des ursprünglichen Standpunktes erst nach längerer Zeit ausmachbar sind.
Beispiel: Aufgabe einer Arbeitsthese (z.B. "Filme erhöhen den Lernerfolg") erst nach mehrfacher Widerlegung.

3.7.3 Kriterien "geringer Theorieflexibilität"

"Geringe Theorieflexibilität" liegt dann vor, wenn

1. alternative Standpunkte durch Äußerungen abgewertet werden, die

- . als Halbwissen bzw. teilreflektierte Kenntnisse anzusehen sind;
- . offene oder verdeckte Aggressionen darstellen (diffamieren, ins Lächerliche ziehen, direkt abwerten).

Als Beispiele seien folgende Äußerungen angeführt: Was soll diese Spielerei? Typisch moderne Wichtigtuerei! Diese neuen Ideen taugen nichts.

2. Äußerungen gemacht werden, aus denen auf Risiko-Angst, kulturpessimistische Ansichten, sachbezogene Unsicherheiten geschlossen werden kann.

Beispiele: Was bringt so ein Fragebogen schon? Ich glaube nicht, daß wir mit diesen neuen Ideen weiterkommen.

3. explizit, doch unkritisch auf bisherige Erfahrung, Tradition und bisherige Vorgehensweise verwiesen wird.
Diesbezügliche Äußerungen sollen offenbar nötige Umstellungen, neue Anstrengungen, Aufgabe gewohnter Standpunkte abwehren und erwartungsniedrige Erfahrungen negieren.
Typische Äußerungen zu diesem Kriterium: Mir "altem Hasen" machen Sie nichts vor! Mit dieser Methode haben wir immer im Rechenunterricht gearbeitet.

4. ideologisch argumentiert wird.
Beispiele: Bürgerliche Wissenschaft taugt nichts. Erst die Abschaffung äußerer Zwänge ermöglicht Kreativität und Autonomie.

3.8 Überblick über die Kriterien der drei Zeilenvariablen

Die in 3.5 - 3.7 erläuterten Kriterien werden im folgenden zu Übersichtszwecken nochmals aufgezählt.

Variable "Umsetzung"

Kriterien heuristisch-prospektiver Umsetzung

- Ableiten von technologischen Regeln, Handlungsstrategien und Zielvorstellungen aus wissenschaftlichen Aussagen
- Bemühungen, wissenschaftliche Aussagen und "naive" Wissensbestände zum Zwecke der Problembewältigung aufeinander zu beziehen
- bewußtes Formulieren bzw. Ableiten von Hypothesen aus reflektierten und teilreflektierten Wissensbeständen
- Handeln gemäß heuristischer Regeln (z.B. Zielumformulierung, Rückwärtsschreiten u.ä.)

Kriterien algorithmisch-überlegter Umsetzung

- Bemühen um eindeutige Ziel-Mittel-Relationen
- Handeln nach detailliert ausgearbeiteten Arbeitsplänen
- unveränderte Übernahme von Handlungsplänen anderer aufgrund angemessener Situations- und Zielanalysen
- zweckrationaler Einsatz von Automatismen
- Orientierung an Kriterien experimentellen Arbeitens (analoges Vorgehen)

Kriterien algorithmisch-impulsiver Umsetzung

- unmittelbares Reagieren
- wechselnde Handlungsbegründungen
- stereotypes Handeln
- häufiges emotionales Reagieren

Variable "Kontrolle"

Kriterien vollkontrollierten Handelns

- Ziele, Handlungsvorhaben und -bedingungen werden präzisiert
- IST-SOLL-Zustände werden operationalisiert
- Orientierung an Gütekriterien experimenteller Arbeitsweise

Kriterien teilkontrollierten Handelns

- grobe Ziel-Mittel-Beschreibung

- Evaluationshandlungen auf meßtheoretisch einfachem Niveau
- IST-SOLL-Vergleiche erfolgen gelegentlich und auf einer sehr allgemeinen Ebene

Kriterien unkontrollierten Handelns

- Rückmeldehandlungen und IST-SOLL-Vergleiche unterbleiben
- Vorstellungen zum SOLL-Zustand bleiben vage
- Evaluationsverfahren und -kriterien bleiben unberücksichtigt
- theorie- und modellspezifische Aspekte werden verabsolutiert

Variable "Theorieflexibilität"

Kriterien "großer Theorieflexibilität"

- leichte und kurzdauernde Begeisterung für alles Neue
- rasches und häufiges Aufgeben ursprünglich vertretener Positionen
- häufiges bewußtes Suchen nach alternativem Begründungswissen

Kriterien "mittlerer Theorieflexibilität"

- Wechsel des Standpunktes aufgrund reiflicher Überlegungen bzw. ausführlicher Diskussionen
- problemvariante Änderung "theoretischer" Standpunkte
- absichtliches in Beziehungsetzen unterschiedlicher Standpunkte

Kriterien "geringer Theorieflexibilität"

- Abwerten alternativer Positionen
- zögerndes Handeln aufgrund von Risikoangst u.ä.
- unkritisches persistentes Beharren auf Erfahrung
- ideologisches Argumentieren

Zusammenfassung

Die Ausführungen in Kapitel 3 dienten der detaillierten Beschreibung des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz". Dieses Konzept wurde mit der Absicht entwickelt, ein praktisches Metamodell für konkretes, theoriegeleitetes und wissenschaftsorientiertes pädagogisches Handeln zur Verfügung zu stellen.

Auf der Basis eines bestimmten Theorie-Praxis-Verständnisses wird die beschriebene Matrix als brauchbares Handlungskonzept für diese Zielsetzung betrachtet.

Zunächst wurde die formale Struktur des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" beschrieben. Sie ist durch eine Matrix mit 27 Zellen bestimmt, die man durch Kombination der dreifach gestuften Spaltenvariablen "Begründungswissen" mit den drei ebenfalls dreifach gestuften Zeilenvariablen "Umsetzung", "Kontrolle" und "Theorieflexibilität" erhält.

Ein Teilbereich dieser Matrix (Plus-Konstellation) wurde als Dominanzbereich professioneller pädagogischer Tätigkeit (SOLL-Bereich) postuliert und mit dem Terminus "Reflektiertes Praktikerhandeln" benannt. Er ist charakterisiert durch das eindeutige Übergewicht rational einsichtiger, kognitiver Momente auf den einzelnen Variablenausprägungen. Die Hervorhebung dieses Bereiches wurde begründet, Fragen der Wertung und Abgrenzung der restlichen Zellen der Matrix angesprochen.

Bei der Erläuterung der vier Variablen des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" wurden für die verschiedenen Ausprägungsgrade der Variablen Kriterien aufgezählt und anhand von Beispielen veranschaulicht. Trotz des Bemühens, hierbei möglichst operationalisierte Angaben vorzulegen, kann ein bestimmter Allgemeinheitsgrad nicht unterschritten werden, soll die übersituative Gültigkeit des Konzeptes gewährleistet

bleiben.

Die hiermit angesprochene Problematik (Notwendigkeit, diese weit formulierten Kriterien in gegebener Situation zu präzisieren) bestätigt jedoch die Angemessenheit und Notwendigkeit der Auffassung, reflektiertes pädagogisches Wirken bzw. theoriegeleitete und wissenschaftsbezogene Praxis als "Konstruktion von Theorie und Praxis" (vgl. 2.2.3) zu interpretieren. Mit dem Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" ist die Annahme eines aktiven und kreativ handelnden Subjektes verknüpft. Angemessener Umgang mit diesem Konzept erfordert schöpferische Aktivitäten und kriterienbezogene Reflexionen des Praktikers.

In diesem Fall stellt das Konzept einen Bezugsrahmen und Detailkriterien zur Verfügung, womit auf der Grundlage rationaler Entscheidungsmöglichkeiten

- IST-SOLL-Zustände professionellen pädagogischen Wirkens (Handlungspläne, augenblicklich ablaufende Handlungsvollzüge, abgeschlossene Handlungen) detailliert strukturiert werden können (Zuordnung von Handlungen bzw. Handlungselementen zu den Zellen der Matrix),
- dem Praktiker Rückmeldung über sein Tun gegeben werden kann, indem Einseitigkeiten, Schwerpunkte und Ausfälle (Leerbereiche) konkreter Praxis - differenziert nach den vier Variablen des Konzeptes - aufgezeigt werden und somit
- Zielbereiche konkreten pädagogischen Arbeitens - allgemein als auch im konkreten Einzelfall - detailliert vorgegeben werden.

Durch den Rekurs auf das Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" - als ein Modell rationaler Entscheidung - wird professionelle pädagogische Tätigkeit, sofern sie durch "Reflektiertes Praktikerhandeln" überwiegend bestimmt ist, wissenschaftlicher Tätigkeit strukturell gleichwertig (nicht jedoch damit identisch). Diese Gleichheitsthese wird im folgenden Kapitel detailliert diskutiert.

4. Praktikerhandeln und wissenschaftliche Tätigkeit

4.1 Zum Unterschied der Tätigkeiten im Rahmen wissenschaftlicher Arbeit und professioneller pädagogischer Tätigkeit

Mit dem Plädoyer für die Ausrichtung pädagogischer Praxis auf das Konzept "Reflektiertes Praktikerhandeln" und ein Theorie-Praxis-Verständnis, wie es am Beispiel des "master the teaching model"-Ansatzes aufgezeigt wurde, wird implizit die These von der Strukturähnlichkeit professioneller pädagogischer Praxis und wissenschaftlicher Arbeit vertreten.

Diese Gleichheitsthese, die sich aus der Annahme eines aktiven Subjektes in beiden Tätigkeitsbereichen ergibt, behauptet nun keineswegs eine vollständige Isomorphie auf allen Bedingungssebenen wissenschaftlicher und pädagogisch-praktischer Tätigkeit. Die gravierenden Unterschiede in den externen Bedingungen von "Praxis" und "Wissenschaft" können keinesfalls wegdiskutiert werden, zu nachhaltig sind ihre Auswirkungen auf die Arbeitsmöglichkeiten in beiden Bereichen.

Die Ähnlichkeitsannahme soll vielmehr nur für spezielle psychologische Aspekte beruflichen Handelns (wissenschaftliches wie praktisches) gelten, beispielsweise für die Qualität des handlungsleitenden Wissens und die Art und Weise des Umgangs damit. Externe Bedingungsunterschiede rechtfertigen nämlich - bei Zugrundelegung eines einheitlichen Menschenbildes - m.E. keineswegs die Behauptung einer grundsätzlich qualitativen Unterschiedlichkeit praktischer und wissenschaftlicher Tätigkeit (1).

(1) Die naive Trennung von Theorie und Praxis übersieht, daß beide Bereiche in sich stark strukturiert sind. Nicht nur Theoretiker, auch Praktiker vermögen kreative, rationale, an eindeutigen Kriterien orientierte Arbeit zu leisten; umgekehrt lassen sich Routinetätigkeiten, subjektive, emotional und ideologisch geprägte Aussagen und nur situativ geltende Aussagen durchaus nicht nur im praktischen, sondern auch im wissenschaftlichen Tun ausmachen.

Angesichts des begrenzten Gültigkeitsbereiches der Gleichheitsthese (die Ähnlichkeitsthese wird für den Bereich wesentlicher psychologischer Prozesse beruflichen Handelns angenommen) wird daher statt von Wissenschaft und Praxis (als soziale Systeme) besser von wissenschaftlicher und praktischer Tätigkeit gesprochen, wobei mit praktischer Tätigkeit ein überwiegend reflektiertes praktisches Tun gemeint ist.

Der vielfach behauptete qualitative Unterschied praktischer und wissenschaftlicher Tätigkeit findet seinen Ausdruck in der Trennung, hierarchischen Zuordnung und unterschiedlichen Bewertung von Technologie und Wissenschaft (BUNGE 1967,I; BÜHL 1974; SEEGER 1977; BROMME, HÖMBERG 1976, 1977). Die negative Bewertung, die der Begriff Technologie - als Synonym für praktische Tätigkeit - im Bereich der Sozialwissenschaften erfährt, "so als stünde eine 'Sozialtechnologie' per definitionem im Widerspruch zu einem humanitären Anspruch" (BROMME, HÖMBERG 1976, S. 7), widerspricht eklatant den Charakteristiken reflektierter pädagogischer Tätigkeit (1). Im Zusammenhang mit der Explikation des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" wurde gezeigt, daß Unterschiede von praktischer und wissenschaftlicher Tätigkeit nicht in der Qualität der Handlungsvollzüge (Tätigkeit) liegen können.

Anhand der Unterscheidung von Problem und Aufgabe (vgl. PAR-
THEY, VOGEL, WÄCHTER 1966) bzw. von praktischen und wissenschaftlichen Problemen (BUNGE 1967,I) sollen im folgenden Unterschiede der beiden Tätigkeitsbereiche herausgearbeitet werden, die jedoch nicht als qualitative Unterschiede interpretiert werden können.

(1) Anhand der Ausführungen in Kap. 1 dieser Arbeit wurde beispielhaft deutlich: "Die Anwendung sozialwissenschaftlicher Erkenntnis ist so wichtig wie die Anwendung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse, und deshalb ist eine Sozialtechnologie ein legitimes und notwendiges Arbeitsfeld" (BROMME, HÖMBERG 1976, S. 7).

Aufgaben liegen stets dann vor, wenn Ziel und Weg zur Zielerreichung bekannt sind. Zu Problemen werden Aufgaben dann, wenn das unmittelbar zur Verfügung stehende bzw. gestellte Wissen zur Zielerreichung nicht mehr ausreicht (BUNGE 1967, I; PARTHEY 1970; PARTHEY u.a. 1966). Nicht jede Aufgabe stellt somit ein Problem (1) dar.

Ohne Zweifel sind im Rahmen pädagogischer Praxis vielfach Ziel und Weg bekannt, werden also Tätigkeiten ausgeführt, die als Routinetätigkeit algorithmisch-impulsive oder bei etwas größerer Situationskomplexität (größere Reflexionsnotwendigkeit) algorithmisch-überlegte Wissensanwendung (Befolgen vorgegebener Lösungswege) darstellen. Jedoch ist die praktische Arbeit eines Pädagogen (ähnliches gilt für Psychologen, Sozialarbeiter, etc.) nicht völlig identisch mit routinemäßigen, algorithmisch-bestimmten Aktivitäten. "Reflektiertes Praktikerhandeln", als Dominanzbereich professioneller pädagogischer Praxis (SOLL-Bereich), erfordert vielmehr kreative, also problemlösende Bemühungen. Eine naive Gleichsetzung von Praxis mit "Aufgabenlösung" und wissenschaftlicher Tätigkeit mit "Problemlösetätigkeit" ist somit nicht einsichtig.

Ergiebiger als die Unterscheidung von Aufgabe und Problem scheint für eine Präzisierung möglicher Unterschiede zwischen praktischer und wissenschaftlicher Tätigkeit die Unterscheidung von praktischen und wissenschaftlichen Problemen zu sein, die auf BUNGE (1976) zurückgeht (2).

Demnach kann wissenschaftliche wie auch praktische Tätigkeit ihren Ausgangspunkt in Problemen (Ziel bekannt, Weg zum Ziel

-
- (1) Bei SEISENBERGER (1974, S. 12 - 15) findet sich ein Überblick über unterschiedliche Auffassungen des Begriffsterminus "Problem".
 - (2) Die Bezugnahme auf BUNGES Unterscheidung beinhaltet keineswegs umfassende Zustimmung zu BUNGES Auffassungen.

unbekannt) haben; Probleme werden also nicht nur einem Tätigkeitsbereich vorbehalten. Unterschiedlich sind jedoch die Probleminhalte.

Während es

- bei praktischen Problemen darum geht, Wege zu finden, wie im vorliegenden Einzelfall direkt auf Realität eingewirkt werden kann, mit dem Ziel, die vorliegende Realität gezielt zu verändern, gilt es
- bei wissenschaftlichen Problemen, Wege zu finden, wie man sich vom Einzelfall lösen kann, um zu Aussagen über allgemeine Zusammenhänge, über allgemeingültige Beziehungen von Sachverhalten (Gesetze) zu gelangen.

Praktische Tätigkeit hat somit das Ziel, Realität zu verändern. Wissenschaftliche Tätigkeit geschieht mit der Zielsetzung, allgemeingültiges Wissen zu produzieren.

Diese Unterschiedlichkeit der Intentionen bedingt nun keineswegs notwendigerweise qualitative Unterschiede auf der Prozeßebene wissenschaftlichen und praktischen Handelns, etwa dergestalt, daß praktische Tätigkeit Routinetätigkeit, wissenschaftliche Tätigkeit schöpferische Tätigkeit sei. Fragen der Exaktheit, der Kontrollierbarkeit, Systematisierung und methodischen Rigorosität wird man in beiden Fällen stellen, allerdings in unterschiedlicher Akzentuierung beantworten müssen.

Die unterschiedliche Aufgabenstellung wissenschaftlicher und praktischer Tätigkeit ist angesichts der heute anzutreffenden, historisch gewachsenen Arbeitsteilung von Praktiker und Wissenschaftler zwar zunächst einsichtig, doch nicht zwingend und auch nicht in allen Bereichen gültig.

Die Auffassung, daß wissenschaftliche Tätigkeit sich nicht an praktischen Problemen auszurichten habe, ist Ergebnis einer gesellschaftlichen Entwicklung (Arbeitsteilung; Ausbildung be-

rufsspezifischer Privilegien), die dem Wissenschaftler eine Rolle im gesamtgesellschaftlichen Arbeitsprozeß zuweist, die es ihm erlaubt, sich nicht mehr jenen Problemen stellen zu müssen, mit denen der Praktiker konfrontiert wird.

Ohne Zweifel wird durch die Loslösung von praktischen Problemen in vielen Fällen erst die Voraussetzung für eine Lösung dieser Probleme geschaffen. Nicht einsichtig ist jedoch die Schlußfolgerung, daß nur auf der Grundlage der Loslösung von praktischen Problemen allgemeingültiges Wissen produziert werden könne. Der Wissenschaftler mag zwar günstigere Ausgangsbedingungen beanspruchen, hat jedoch keine Ausschließlichkeitslizenz für die Wissensproduktion.

Gegen die BUNGEsche Auffassung, daß Wissenschaft zwar Verbesserung der Praxis ermögliche, erfolgreiche Praxis jedoch keineswegs zur Verbesserung des Status einer Theorie beitrage (vgl. hierzu SEEGER 1977), werden beträchtliche Zweifel erhoben. Gegen diese Auffassung sprechen eine Reihe von Problemen bei der wissenschaftslogischen Diskussion der "Anwendungsfrage" (vgl. Kap. 5), die immer wieder aufflammende Relevanzdiskussion (SEEGER 1977; HOLZKAMP 1972), sowie das immer wieder zu beobachtende Nachziehen der Theorie an eine voraus-eilende Praxis (JAEGGI 1975; MAHONEY 1974, 1977).

Am Beispiel so mancher Irrwege der modernen Psychologie (1)

-
- (1) Man denke an die Bemühungen um verfeinerte statistische Verfahren, diffizilere Design- und Meßtechniken, deren Problematik neuerdings auch von jüngeren Methodikern wahrgenommen wird (GIGERENZER, STRUBE 1978), die oft beklagte Banalität empirischer Forschung (HOLZKAMP 1972, MC LEOD 1965), sowie die immer wieder beklagte rigide "Spaß und Spiele-Haltung" (MERTENS, FUCHS 1978; RING 1967) wissenschaftlicher Forschung. - Um Mißverständnisse zu vermeiden, sei betont, daß die geisteswissenschaftliche Pädagogik (NOHL, LITT, SPRANGER) und die phänomenologisch orientierte Psychologie (WELLEK, KUNZ) vom Vorwurf der Entfremdung, der Irrelevanz und Spitzfindigkeit ihrer Aussagen nicht minder betroffen sind.

wird deutlich, daß "die wissenschaftliche Tätigkeit die höchste Stufe ihrer Entwicklung nicht dann schon erreicht hat, wenn sie ihren Ausgangspunkt bei wissenschaftlichen Problemen (im Gegensatz zu praktischen) nimmt", sondern dann, wenn sie "von Problemen einer verwissenschaftlichten Praxis ausgehen kann und selbst zur Verwissenschaftlichung der Praxis durch wissenschaftliche Problemlösung beitragen kann" (SEEGER 1977, S. 63).

SEEGER (1977, S. 57-64) hat in Erweiterung eines Schemas von KIRSCH (1972) auf einer sehr allgemeinen Beschreibungsebene ein Stufenschema der Zusammenhänge praktischer und theoretischer Probleme, praktischen und theoretischen Wissens sowie praktischer und theoretischer Problemlösung entwickelt. Es verdeutlicht die Wechselwirkungs- und Rückkoppelungszusammenhänge, macht aber auch deutlich, daß der vielfach behauptete (BUNGE 1976; SEEGER 1977; BROMME, HÖMBERG 1976) "grundlegende Unterschied zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissen und Handeln ... nicht verabsolutiert werden darf" (a.a.O., S. 63).

Zwar kann BUNGE (1967/II, S. 129) zugestimmt werden, daß die "Interaktion von Theorie und Praxis" nicht dadurch erreicht werden kann, daß man "ihre Einheit proklamiert, sondern dadurch, daß man ihre Kontakte vervielfacht". Für eine Vervielfachung der Kontakte ist mit der von BUNGE so betonten Unterschiedlichkeit theoretischer und praktischer Tätigkeit m.E. wenig gewonnen.

Der als grundlegend angesehene Unterschied beider Tätigkeitsbereiche, der aus den oben genannten unterschiedlichen Zielintentionen hergeleitet wird, wird relativ, ja weitgehend irrelevant, sobald man sich von der Dichotomisierung von Theorie und Praxis, die im wesentlichen die Folge einer historisch gewachsenen Arbeitsteilung ist, löst (vgl. Kap. 2: Verständnis von Theorie und Praxis).

Wesentlicher erscheint die Entwicklung von Modellen, welche die "Interaktion von Theorie und Praxis" theoretisch darstellen (1) und zwar nicht nur aus der Interessenslage des (institutionalisierten) Wissenschaftlers, sondern auch aus der des theorie- und wissenschaftsorientierten Praktikers. Das Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" versteht sich in diesem Sinn.

Es vermag "verwissenschaftlichte Praxis" (SEEGER 1977) in handlungsrelevanter Weise zu spezifizieren, indem es - auf der Basis "Reflektierten Praktikerhandelns" - angibt, wie in einer praktischen Problemsituation "bereits Elemente wissenschaftlicher Erkenntnisse vergegenständlicht worden sind" (vgl. SEEGER 1977, S. 63).

Diese "Vergegenständlichung" ist nicht vorstellbar ohne produktive Leistungen des Praktikers (Konstruktion von Theorie und Praxis). Das Konzept läßt nicht nur die Möglichkeit kriterienbezogenen und generativen Handelns zu, es fordert dies explizit und zeigt Abweichungen hiervon detailliert auf.

Die Behauptung, daß es dem Praktiker nur insofern auf Wissen ankomme, wie es zur Erreichung bestimmter (praktischer) Ziele notwendig sei, und er an "jeder über den praktischen Einsatz hinausgehenden Erfahrung über die Richtigkeit von Erkenntnissen und ihren Zusammenhang mit anderen Erkenntnissen (soweit sie nicht das praktische Problem betreffen) nicht interessiert sei" (BROMME, HÖMBERG 1976, S. 30; vgl. auch BUNGE 1967/II, S. 124), ist auf der Grundlage des in Kapitel 3 explizierten Konzeptes nicht mehr haltbar.

Der grundsätzliche Unterschied zwischen praktischer und wissenschaftlicher Tätigkeit (unterschiedliche Zielintentionen)

(1) BUNGE hat auf der Ebene der wissenschaftslogischen Diskussion des Anwendungsproblems ein diesbezügliches Konzept vorgelegt (vgl. 5.2.1.3).

wird zu einem relativen. "Reflektiertes Praktikerhandeln" wird nicht nur als Veränderungstätigkeit, sondern auch als Erkenntnistätigkeit begriffen.

Der "direkte Realitätseingriff, das Operieren mit konkreten Gegenständen" (BROMME, HÖMBERG 1977, S. 78/79) ist zwar wesentliches Merkmal praktischer Tätigkeit. Es wird jedoch - im Rahmen kompetenter pädagogischer Praxis - ergänzt durch das "Operieren mit Abbildungen der Realität", jenem in unserem Zusammenhang wichtigsten Merkmal wissenschaftlicher Tätigkeit. Diese Auffassung wird auch durch die folgende Analyse der "Struktur des Praktikerhandelns" gedeckt.

4.2 Zur Struktur des Praktikerhandelns

Sowohl im Rahmen der Explikation des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" (Kap. 3), als auch bei den Ausführungen zum "Unterschied praktischer und wissenschaftlicher Tätigkeit" wurde die Auffassung vertreten, daß Praktikerhandeln - auf jeden Fall "Reflektiertes Praktikerhandeln" - nicht nur als routinemäßiges und regelbefolgendes Handeln zu begreifen ist, sondern auch als systematische und kreative Tätigkeit.

Diese Auffassung soll nun weiter verdeutlicht werden, indem Vorstellungen beschrieben werden, wie die innere Struktur des Praktikerhandelns begriffen werden kann. Dieses Strukturverständnis war grundlegend für die Entwicklung des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz".

4.2.1 Praktikerhandeln als Problemlösevorgang

Die Ansicht, daß professionelle pädagogische bzw. psychologische Praxis in wesentlichem Ausmaß als Problemlösetätigkeit charakterisiert werden kann, findet auch ihren Ausdruck in der pädagogisch-psychologischen Literatur.

So behaupten BROMME, HÖMBERG (1976, S. 40), daß der "wesentliche, die Tätigkeit charakterisierende Inhalt der Praktiker-tätigkeit in der Lösung von Problemen" bestehe. BERLINER und GAGE (1975) werten in diesem Sinn die Lehr- und Erziehungstätigkeit von Lehrern, MAHONEY (1974, 1977) versteht so psychologische Therapie, HRUSCHKA (1969) zeigt auf, daß zahlreiche Autoren psychologische Beratung als Problemlöseverhalten begreifen, und das von SCHULTE (1973) - in Anlehnung an KAMINSKI (1970) - vorgelegte Prozeßmodell des diagnostisch-therapeutischen Prozesses basiert auf einer ähnlichen Einschätzung praktischer psychologischer Arbeit.

Keineswegs wird damit bestritten, daß praktische Tätigkeit auch reine Routinetätigkeit umfaßt. Diese wird jedoch nicht als das charakteristische Moment praktischer Tätigkeit begriffen, zumindest nicht im Rahmen "Reflektierten Praktikerhandelns". Im übrigen findet sich Routinetätigkeit auch im Kontext wissenschaftlicher Tätigkeit, ein Sachverhalt, der HEIDEGGER zu dem kritischen Ausspruch anregte: "Die Wissenschaft denkt nicht" (zitiert nach PODAK 1978).

Probleme wurden oben (siehe 4.1) als jene Form der Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt bezeichnet, bei der das Ziel bekannt ist, jedoch nicht der Weg zu diesem Ziel (vgl. DUNKER 1963; DÖRNER 1974; KLIX 1971; SEISENBERGER 1974; SÜLLWOLD 1965; BROMME, HÖMBERG 1976, 1977). Zentrales Charakteristikum dieser allgemeinen Definition ist die Unbestimmt-

heit der Ziel-Mittel-Relation (1). LAITKO (1973, S. 169) weist darauf hin, daß diese Unbestimmtheit nicht nur im fehlenden Weg zum Ziel begründet ist, sondern auch bereits das Ziel selbst unbestimmt sein kann (dies gilt vor allem, allerdings nicht ausschließlich, für den Forschungsprozeß). Präzisiert man Probleme im Sinne von PARTHEY (1970) als Wissenslücken, so strahlt m.E. dieser Unbestimmtheitscharakter partiell auch auf den Ausgangszustand aus (speziell im Kontext pädagogisch-psychologischer Praxis).

Präzisierungsversuche dieser Unbestimmtheit führten dazu, Probleme als "Lücken im Wissen" (PARTHEY 1970), als "Frage" (BUNGE 1967/I, S. 171), als "Variable" (MIES, OTTE, STEINBRING 1975, S. 122) oder als "Fehlen geeigneter Operationen oder Operationenkombinationen" (BROMME, HÖMBERG 1977, S. 77) aufzufassen.

Es ist nicht schwer, die genannten Elemente des Problembegriffes - insbesondere das Unbestimmtheitsmoment - in der sogenannten pädagogisch-psychologischen Praxis auszumachen. Zwar besteht grundsätzlich die Möglichkeit, zur Bewältigung von Zielvorgaben auf genaue Handlungsvorschriften (Operationen, Algorithmen) zurückzugreifen, jedoch ist im Bereich der Lehr- und Erziehungstätigkeit diese Möglichkeit eher eine prinzipielle, denn eine faktische.

Angeichts der Eigenständigkeit der am Unterrichts- und Erziehungsprozeß beteiligten Subjekte, der Komplexität ihrer Entwicklungs- und Lerngeschichte, sowie der Dynamik der Kommunikationssituation ist es faktisch nicht möglich, für alle möglichen Probleme Lösungsalgorithmen zur Verfügung zu stel-

-
- (1) BROMME, HÖMBERG (1977, S. 76 - 78) zählen als weitere Bestimmungselemente des Problembegriffes auf: die Existenz eines Ausgangs- und Zielzustandes, das Fehlen geeigneter Operationen, das Vorliegen eines Spannungssystems und von Hintergrundwissen, sowie die kognitive Repräsentation der gesamten Bestimmungselemente.

len. Darüber hinaus kann ein Algorithmus im sozialwissenschaftlichen Kontext meist nicht in jener Eindeutigkeit formuliert werden, wie es etwa im Bereich der Mathematik möglich ist. Da sich Elemente pädagogisch-psychologischer Probleme in einer vom Handeln des Problemlösers nicht kontrollierbaren Weise ändern können, sind diese zwar lösbar, aber m.E. kaum im strengen Sinn algorithmisierbar (vgl. 3.5.2.2 - methodenorientierter Algorithmusbegriff).

Die Schwierigkeiten beim Einsatz von Lernmaschinen, programmiertem Unterricht, spezifischen Differenzierungsmodellen oder sonstigen Maßnahmen, die die Arbeit des Lehrers und Schülers in feste Verfahrensvorschriften bannen sollen, weisen darauf hin, daß bei äußerlich als gleichartig erscheinenden Situationen durchaus unterschiedliche Probleme vorliegen können. Damit ist ein Unbestimmtheitsmoment gegeben, das stets dann unterrichtliche und erziehlische Arbeit charakterisiert, sobald diese flexible, individuumbezogene Aktivität sein will.

Angesichts dieses grundsätzlichen Unsicherheitsmomentes individuumorientierter Erziehungs- und Unterrichtsarbeit wird die Charakterisierung derartigen Praktikerhandelns als Problemlösevorgang leichter nachvollziehbar. Allerdings ist noch offen, in welcher Weise Probleme im Rahmen von Praktikerhandeln bewältigt werden.

4.2.2 Praktikerhandeln als plangesteuertes Handeln

Mit der Charakterisierung reflektierter Praxis als Problemlöseverhalten ist natürlich noch keine Aussage über die innere Struktur dieses Problemlöseverhaltens erfolgt. Jedoch wird unterstellt, daß vom Praktiker eine (reale) Problemsitua-

tion (1) kognitiv erfaßt und somit überhaupt als Problem erkannt wird.

Die Notwendigkeit einer kognitiven Repräsentation der das Problem bestimmenden Elemente wird anhand der Unterscheidung von Problem und Problemsituation deutlich. Da sich ein Problem als Produkt kognitiver Aktivität erweist, sollen Überlegungen zum Problemlöseverhalten (des Praktikers) ebenfalls auf dieser Ebene ansetzen.

Im Rahmen der vorliegenden Analyse der Struktur von Praktikerhandeln - begriffen als Problemlöseverhalten - wird daher nicht eine Aufzählung äußerer Bedingungsfaktoren oder von Operationen aus dem Bereich äußeren Verhaltens vorgenommen. Vielmehr werden theoretische Annahmen zu jenen kognitiven Vorgängen vorgetragen, welche die zur Lösung eines Problems nötigen Operationen überhaupt festsetzen, auswählen, kombinieren, verknüpfen und/oder generieren. Die grundlegende theoretische Einheit hierfür ist die Idee des "plangesteuerten Handelns" (vgl. BROMME, HÖMBERG 1976).

Das Modell des "plangesteuerten Handelns" - es stellte die theoretische Ausgangsbasis bei der Entwicklung unseres Kon-

-
- (1) Die Unterscheidung von Problem und Problemsituation geht von der Auffassung aus, daß Probleme als "Realität an sich" unabhängig davon existieren, ob sie nun erkannt werden oder nicht. Diese "Problemrealität an sich", die Problemsituation, ein bestimmter Zustand eines Systems von Menschen, Wissen, Sachverhalten, Mitteln, Ereignissen und Zusammenhängen, stellt das "objektive Korrelat" (WITTICH 1966) des Problems dar (vgl. BROMME, HÖMBERG 1977). Die kognitive Abbildung dieser Problemsituation macht diese zum Problem. Somit liegt eine asymmetrische Existenzsituation vor: Die Problemsituation existiert unabhängig davon, ob sie erkannt wird oder nicht, also unabhängig vom Problem. Dieses jedoch gibt es nicht ohne Problemsituation. Es ist Produkt kognitiver Aktivität.

zeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" (1) dar - erscheint für eine Analyse des Praktikerhandelns (Problemlöseverhalten) insofern geeignet, als es

- einem Subjektverständnis des Praktikers Rechnung trägt, indem es den Handlungsbegriff (2) als zentrale Einheit praktischer Tätigkeit heranzieht,
- mittels des Planbegriffes eine Thematisierung von Prozessen der kognitiven Sphäre zuläßt und zugleich
- die Beziehung von Wissen (kognitive Repräsentation der Problemstellung und Problemlösung) und Handeln (Umsetzung des Wissens in Tun-"Können") klärt (Steuerung äußeren Verhaltens).

Die zentrale Frage in diesem Zusammenhang lautet: Wie wird die kognitive Repräsentation einer Problemsituation (Wissen) in Handeln (Problemlösen) umgesetzt? Diese Fragestellung wurde in der Psychologie unter dem Aspekt "handlungssteuernder Kognitionen" diskutiert und mit unterschiedlichen Konzepten beantwortet.

So spricht TOLMAN (1948) von "cognitive maps", SKINNER (1974) von "Regeln", AUSUBEL (1974) von "kognitiver Struktur", KÖHLER (1963) von "Einsicht", BRUNER, GOODNOW und AUSTIN (1956) von "Strategien" und MILLER et al. (1973) von "Plänen".

Von den genannten Begriffen wird besonders häufig auf den Planbegriff Bezug genommen. MILLER, GALANTER, PRIBRAM (1973) definieren Pläne als Systeme handlungssteuernder Regeln, die durch aktive (!) Organisation von aktuellen und gespeicherten Wahrnehmungen entstehen.

-
- (1) Es sei daran erinnert: VOLPERT (1975) bestimmte den Begriff "Handlungskompetenz" als Fähigkeit zur Erzeugung realisierbarer handlungsleitender Pläne (vgl. S. 37).
 - (2) VOLPERT (1974, S. 18 ff.) zählt folgende Eigenschaften einer Handlung auf: Handeln ist bewußt, zielgerichtet, rückgemeldet, hierarchisch-sequentiell geordnet. Zum Handlungsbegriff siehe ferner LEONT'EV (1973, 1977).

In seinem Kongreßbeitrag stellt BROMME (1976, S. 12) als Vorteil des Planbegriffes gegenüber den anderen oben genannten Begriffen heraus:

Das Plankonzept ist

- "über das Konzept der TOTE-Einheiten am stärksten auf die Steuerung von konkretem, äußerem Verhalten ausgerichtet". Hiermit wird die Aufgabe des Praktikers, Realität verändern zu müssen, im Auge behalten. Direkte Einwirkungsmöglichkeiten können erfaßt werden.
- "dem Kontext der Informationsverarbeitung" entnommen, "dem Bereich also, an dem sich eine Psychologie der Wissensumformung und Handlungssteuerung stark zu orientieren hat" (a.a.O.).

Damit wird einer bestimmten anthropologischen Grundorientierung (tätigkeitsorientiertes Subjektmodell) entsprochen.

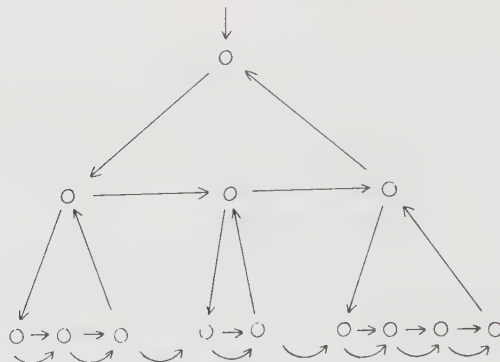
- Schließlich ist "dieses Konstrukt so unausgearbeitet ..., daß es noch gleichsam Platz läßt für weiterführende Überlegungen" (a.a.O.).

Hiermit besteht die Möglichkeit, von einer bloßen formalen Modellvorstellung kognitiver Systeme wegzukommen. Dies ist insofern bedeutsam, als Art und Regulierung von Handlung nicht unabhängig von deren Ziel und Inhalt sind (vgl. Abschnitt 4.1: Unterscheidung von wissenschaftlichen und praktischen Problemen, ferner MIES et al. 1975 (1)).

In Erweiterung des TOTE-Modells von MILLER et al. (1973) hat VOLPERT (1974) ein Modell der Tätigkeitsstruktur vorgelegt, welches neben "das Prinzip der linearen Ordnung ... das Prinzip der hierarchischen Ordnung" (a.a.O., S. 27) treten läßt.

(1) MIES et al. vertreten (im didaktischen Bereich) die Ansicht, daß eine Untersuchung der Funktionsweise und des Aufbaus der beteiligten kognitiven Systeme nicht unabhängig von ihrem Inhalt erfolgen kann.

Abb. 2: Hierarchisch-sequentielle Struktur der Tätigkeit
(nach VOLPERT 1974, S. 33)



- Abfolge der Planerzeugungs- und Vergleichsvorgänge
↪ Abfolge der Tätigkeitselemente (Veränderungsvorgänge)

Das VOLPERTSche Modell verdeutlicht, daß im Rahmen eines Gesamtplanes Teilpläne aussonderbar sind, die zueinander in Beziehung stehen und ihrerseits einzelne Tätigkeitselemente (Veränderungs-, Vergleichs-, Rückkoppelungsaktivitäten) erfassen. Der Rückgriff auf dieses Strukturmodell macht deutlich, daß Einzelhandlungen "durch eine hierarchische Handlungsorganisation" überformt werden und "nur durch diese voll erklärbar" (a.a.O., S. 27) sind. Das Vorliegen derartiger Zusammenhänge in konkretem Praktikerhandeln wird beispielsweise bei der Bewertung oder der Inhaltsanalyse von Unterricht bzw. Erziehungssituationen erfahren. Ohne Kenntnis des übergeordneten Ziels (Plan) ist eine Bewertung von Einzelhandlungen selten befriedigend realisierbar (1).

(1) Eine Kritik der erkenntnistheoretischen und methodologischen Vorannahmen der standardisierten (schulischen) Diagnosepraxis hat MERTENS (1977 a) vorgelegt.

Mit der Einführung des hierarchischen Prinzips in das Plankonzept wird der unterschiedlichen Anforderungsstruktur praktischen Tuns (verschiedene Problemarten) Rechnung getragen. Je nach Problemart werden zur Problemlösung (1) unterschiedliche Tätigkeitsformen nötig.

WÄCHTER (1970, S. 45 ff.) hat eine hierarchische Ordnung der für unterschiedliche Probleme relevanten Tätigkeiten vorgelegt. Er unterscheidet

- praktisch-problemlösende Tätigkeit.

Sie zielt auf Veränderung konkreter Wirklichkeit, nicht auf Abbildung derselben (Rückgriff auf bereits bereitstehende Lösungswege).

- Tätigkeit des Konstruierens und Auswählens von Mitteln und Fertigkeiten (Bereitstellen praktischer Mittel zur Lösung praktischer Probleme).
- Tätigkeit des Konstruierens und der Auswahl von Erkenntnismethoden.

Hier werden unzureichende Bedingungsannahmen, Erkenntnismethoden und/oder Überprüfungskriterien selbst zum Gegenstand der Erkenntnis.

- Tätigkeit der Gewinnung von Erkenntnissen über die Schaffung von Erkenntnismitteln.

Hierunter ist wissenschaftliches Problemlösen im engeren Sinn zu verstehen. Als Beispiele wären zu nennen: Beschäftigung mit Problemen der Psychologie des Erkennens, Denkens, Handelns; erkenntnistheoretische, logische oder wissenschaftstheoretische Analyse einzelner Gegenstandsbereiche.

Aufgrund der allen Problemen gemeinsamen Grundcharakteristik lassen sich aus den genannten Tätigkeiten zwei gemeinsame Anforderungen herauslösen:

1. das Beschaffen von Mitteln zur Problembewältigung (Bereitstellen von Wissen und Aufbau eines Handlungsplanes),

(1) Zur Frage der Unlösbarkeit von Problemen vgl. BROMME, HÖMBERG (1977, S. 88 - 91).

2. die Ausführung der im Plan vorgesehenen Operationen (Handlungssteuerung laut Plan).

Mit Ausnahme der Operationen der zuletzt genannten Tätigkeits-ebene (1) lassen sich die genannten Tätigkeiten im Rahmen (reflektierten) Praktikerhandelns leicht ausmachen. Ihre Sinnhaftigkeit und ihre Effektivität ergeben sich jedoch erst aus ihrer Problembezogenheit.

Folgende notwendige Bedingungen einer Praxis, die als Problemlöseverhalten charakterisierbar ist, erweisen sich als Äquivalenzen plangesteuerten Handelns:

- die aktive Organisation aktueller und gespeicherter Wahrnehmungen bzw. Wissensbestände (kognitive Repräsentation der Problemsituation und der unterschiedlichen Tätigkeitsebenen),
- die Möglichkeit und Notwendigkeit, die Gesamthandlung (Gesamtplan) in Teilhandlungen (Teilpläne) aufzuteilen,
- die Möglichkeit und Notwendigkeit, Einzeltätigkeiten (Operationen) unter übergeordneten Zielvorstellungen auszuwählen und zu koordinieren,
- die Möglichkeit und Notwendigkeit, je nach Problemart Operationen auf unterschiedlichen Tätigkeitsebenen - i.S. WÄCHTERS - auszuführen und zwischen diesen Tätigkeitsebenen zu wechseln.

Die Fähigkeit zu plangesteuertem Handeln (Fähigkeit, Handlungspläne zu generieren und auszuführen) wird als im Sozialisationsprozeß erwerbbar und modifizierbar betrachtet. Mit dem Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" wurden - m.E. wesentliche - Bedingungsfaktoren des Erwerbs- bzw. Modifikationsprozesses näher bestimmt.

- (1) In Einzelfällen sind auch Operationen auf dieser Tätigkeitsebene im Praktikerhandeln vorstellbar, z.B. bei speziellen Interessen, Fähigkeiten oder Arbeitsmöglichkeiten. Man denke etwa an spezielle Leistungskurse im Rahmen des Kollegstufenunterrichts oder der Erwachsenenbildung (Fortbildung).

4.2.3 Praktikerhandeln als integrative Verknüpfung qualitativ unterschiedlicher Wissensbestände

Das Plankonzept setzt voraus, daß Wahrnehmungen bzw. Wissensbestände vorliegen, die in problemspezifischer Weise (konstruktiv) zueinander in Beziehung gesetzt werden können, also im Rahmen der Entwicklung von handlungssteuernden Plänen bewegt, verändert, koordiniert bzw. ergänzt oder erweitert werden. Es bleibt die Frage, von welcher Art und Qualität diese grundlegenden Wissensbestände sind.

In Fortsetzung des bisher verfolgten Zugangsweges zur Analyse der Struktur des Praktikerhandelns (1) sollen im folgenden einige Hypothesen über die wirksamen Anteile des Plankonzeptes vorgebracht werden. Die theoretische Analyse wird u.a. durch die Tatsache nahegelegt, daß der Planbegriff als Konstrukt grundsätzlich nie vollständig durch empirischen Zugang abdeckbar ist. Vielmehr existieren wirksame Anteile, die nur über theoretische Schlußfolgerungen zugänglich sind.

Angesichts der Betonung des Bewußtseins, Zielgerichtetseins, Rückgemeldetseins und Organisiertseins einer Handlung - dies ist durch die Verwendung des Handlungsbegriffes impliziert - liegt es nahe, sogenanntes "Theoriewissen" (reflektiertes Begründungswissen i.S. des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz") als besonders geeignete Grundlage handlungssteuernder Pläne anzunehmen.

Da diesbezügliche Aussagen in der Regel einen hohen Präzisionsgrad aufweisen und meist auch empirisch überprüft wurden, ist anzunehmen, daß die zur Problembewältigung (Entwicklung eines Handlungsplanes) nötige Wissensbewegung und -ver-

(1) Ein anderer Zugangsweg bestände in der Analyse von Veränderungen der "gegenständlichen Determination" (BROMME, HÖMBERG 1977, S. 137), d.h. der sich ändernden äußeren, gegenständlichen, objektiven Tätigkeitsanforderungen.

Änderung erleichtert wird. Jedoch ist die Zuordnung von "Theoriewissen" - verstanden als Kenntnisnahme der Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung - als Grundlage handlungssteuernder Pläne nicht hinreichend.

Mit der Berücksichtigung sogenannter naiver Wissensbestände, wie Alltagswissen und Berufserfahrung (1), werden weitere wirksame Plananteile bestimmt.

Die Bezeichnung "naiv" legt eine Geringschätzung nahe, die bei genauerer Analyse sich als unberechtigt erweist. Zwar ist das nomologische und logische Netzwerk derartiger Wissensbereiche "sehr locker geknüpft" (WAHL 1977/78, S. 7), doch hängt dies damit zusammen, daß der Alltagsmensch (Praktiker) "täglich und laufend Situationen zu bewältigen hat, für die oft nur Sekunden zur Verfügung stehen" (a.a.O.).

Während der Wissenschaftler beim Sammeln und Ordnen seiner Daten ausführlich Zeit hat, braucht der Alltagsmensch ein System, das Informationen in kurzer Zeit ordnet und auch aufgrund von wenig Daten Orientierung und Generieren von Handlungsplänen ermöglicht. Naive Verhaltenstheorien, Berufserfahrung und bewährtes Alltagswissen scheinen derartige Systeme zu sein. Zwar ist, gemessen an den klassischen Kriterien wissenschaftlicher Aussagesysteme, der Präzisionsgrad "naiver Wissensbestände" gering, doch ihr wesentlich höherer Gebrauchswert kollidiert mit der üblichen Abwertung.

In Erkenntnis dieses Sachverhaltes gewinnen zunehmend auch wieder Arbeiten Raum, die explizit zum Thema wissenschaftlicher Tätigkeit machen, was lange Zeit als "unwissenschaftlich",

(1) Alltagserfahrung, Berufserfahrung und Theoriewissen dürfen nicht als völlig getrennte und streng unterscheidbare Wissensbereiche aufgefaßt werden. KAMINSKI hat diese Unterscheidung nur aus didaktischen Gründen und in provisorischer Form vorgenommen (1970, S. 47).

als "empirisches Nichtereignis", als "zu eliminierende Störgröße" abgewertet wurde: die Beschäftigung mit naiven Verhaltenstheorien bzw. naiven Wissensbereichen (vgl. BROMME, HÖMBERG 1976; GROEBEN 1975; GROEBEN, SCHEELE 1977; HEIDER 1977; HECKHAUSEN 1975, 1976; WEINERT 1977; WEINERT u.a. 1976; WAHL 1977/78).

Diesbezügliche Bemühungen, theoretische Defizite anzugehen, werden auch durch die neuere methodologische, wissenschaftslogische und wissenschaftstheoretische Grundsatzdiskussion gestützt (vgl. u.a. MERTENS 1977; HERRMANN 1976; RITSERT 1975), die im Aktionsforschungsansatz einen neuen methodologischen Ausdruck fand (u.a. HAAG u.a. 1972; KRÜGER u.a. 1975; MOLLENHAUER, RITTELMAYER 1975).

KAMINSKI (1970) vertritt die Auffassung, daß derartige naive Wissensbestände Grundlage und Voraussetzung für die Berücksichtigung differenzierter Wissensbestände (Theoriewissen verstanden als Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungsbemühungen) darstellen. "Jeder Praktiker kommt noch auf andere Weise als durch Kenntnisaufnahme von einschlägiger empirischer Forschung in den Besitz von Wissen über Änderungen an Menschen: durch Erfahrungserwerb in seiner Berufsausbildung und in seiner eigenen Berufspraxis und durch Erfahrungsbildung, wie sie das ganze Leben hindurch im Alltag jedes Menschen geschieht ... Brächte jemand nicht dieses an die Alltagssprache geknüpfte Vorwissen mit, würde er die spezieller und präziser gefaßten Wissensarten gar nicht aufbauen können" (a.a.O., S. 47, 48).

Die Berücksichtigung subjektiver Kognitionen als notwendiges und adäquates Element des Praktikerhandelns ergibt sich auch aus einem psychologischen Gegenstandsverständnis bzw. Menschenbild, das unter den Stichworten "Subjektmodell, kognitive Wende, sowie Paradigmawechsel" diskutiert wird (vgl. MC KAY 1974; KAMINSKI 1970; MAHONEY 1974; GROEBEN 1975; GROEBEN,

SCHEELE 1977; BROMME, HÖMBERG 1976, 1977; WESTMEYER, HOFFMANN 1977; SEEGER 1977). In unserem Zusammenhang wurde diesem Sachverhalt mit der Wahl der Begriffe Handlung und Tätigkeit (anstelle von Reaktion und Verhalten) Rechnung getragen.

Diese anthropologische Grundorientierung begreift den Praktiker als aktives, informationssuchendes und -verarbeitendes, also hypothesenbildendes, planendes und umweltveränderndes System (vgl. auch DÖRNER 1976).

Auf der Grundlage dieses Menschenbildes bzw. Gegenstandsverständnisses läßt sich nun annehmen, daß der Praktiker im Rahmen der Erstellung handlungsleitender Pläne qualitativ unterschiedliche Wissensbereiche (Theoriewissen, Alltagswissen, Berufserfahrung) problemspezifisch in integrativer Weise in Beziehung setzt. Dabei dürfte er umso mehr auf naivere Wissensbestände Bezug nehmen, je mehr das "Theorie"-Wissen durch Unvollständigkeit, Zersplitterung und problemirrelevante Begriffssysteme geprägt ist bzw. vom Praktiker nicht problemrelevant verändert, ergänzt oder erweitert werden kann. Als Ergebnis der Integrationsbemühungen werden verschiedene Tätigkeitsebenen i.S. WÄCHTERS (WÄCHTER 1970) als problemrelevant festgelegt.

Eine integrative Verknüpfung unterschiedlicher Wissensbereiche ist durchaus verträglich mit dem Plankonzept (Planhierarchie). Hier muß nochmals auf das "sequentiell-hierarchische Strukturmodell" von VOLPERT verwiesen werden. Die integrative Verknüpfung unterschiedlicher Wissensbereiche läßt sich damit modelltheoretisch vollziehen.

Einen weiteren wirksamen Plananteil stellt das sogenannte "tacit knowledge" (POLANYI 1964; KUHN 1973; BROMME, HÖMBERG 1976) dar. Damit wird jenen Berichten und Erfahrungen Rechnung getragen, welche auf die Bedeutung von Intuition und einer nicht

weiter präzisierten Erfahrungsgrundlage für die Konstitution von Handlungen hinweisen.

Derartige nicht oder nur ungenügend explizierte und verbalisierbare Wissensbestände dürften zwar überwiegend dem Wissensbereich Berufserfahrung und Alltagswissen zuzuordnen sein, sind jedoch auch im Kontext differenzierter Wissensbestände ausmachbar. Sie müssen also mit dem Planbegriff in Einklang gebracht werden. Hierfür liegen psychologische Erklärungen zur Wirksamkeit von "tacit knowledge" vor.

Verwiesen sei auf Beobachtungen von Veränderungen der Aufmerksamkeits- und Bewußtseinsprozesse beim Erwerb automatisierter Handlungsvollzüge. Die ursprüngliche kognitive Repräsentation muß einer übergeordneten Repräsentation weichen. Dieser Vorgang kann als vertikaler Transfer gedeutet werden.

AUSUBEL (1974) diskutiert dieses Phänomen unter dem Begriff "superordination". Das Verfügen über eine übergeordnete Bedeutung, die sich aus der Verknüpfung erlernter Bedeutungen neu gebildet hat, erfordert nicht das (bewußte) kognitive Präsentsein der einzelnen Bedeutungen. Dennoch geht die handlungssteuernde Funktion der Einzelelemente nicht verloren.

Eine informationstheoretische Deutung der Wirkung von "tacit knowledge" legt WELTNER (1970) mit dem Vorgang der Superierung (1) nahe.

(1) WELTNER unterscheidet drei Arten der Superierung (Entwicklung von Superzeichen):

Komplexbildung: Komplexe umfassen eine begrenzte Anzahl von Elementen. Komplex: Burg; Elemente: Mauer, Türme, etc.

Klassenbildung: Ein internes Modell für die Vielzahl von Außenweltobjekten wird gebildet. Beispiel: Spielzeug, Unterrichtsstörung, etc.

Relationsbeziehung: Interne Operationen werden aufgebaut. Beispiel: physikalische Gesetze.

Die Information in einem Feld Y enthält bereits die Information eines Feldes X. Das Verfügen über Superzeichen erfordert nun nicht mehr die bewußte kognitive Repräsentation einzelner Elemente, aus denen sich die Superzeichen entwickelt haben. Das interne Modell "bildet nur einen Teil der Eigenschaften der Außenweltobjekte ab, jenen Teil, der allen gemeinsam ist" (WELTNER 1970, S. 117).

Innerhalb expliziten Wissens sind nur die abgebildeten Eigenschaften direkt zugänglich, dennoch kann über die anderen Eigenschaften in Form von "tacit knowledge" verfügt werden (als handlungssteuernde Momente).

Mit der Aufzählung und Bestimmung qualitativ unterschiedlicher Wissensbereiche als wirksame Plananteile ist ein Versuch unternommen worden, den formalen Planbegriff von MILLER et al. - entsprechend der von BROMME (1976) betonten Möglichkeit und Notwendigkeit - psychologisch zu konkretisieren. Demnach basiert plangesteuertes Praktikerhandeln auf einer integrativen Verknüpfung von Theoriewissen, Berufserfahrung, Alltagswissen bzw. explizitem Wissen und tacit knowledge bei der Generierung handlungsleitender Pläne.

4.2.4 Praktikerhandeln als Ausführung algorithmischer und heuristischer Handlungspläne

Mit der Annahme einer integrativen Verknüpfung unterschiedlicher Wissensbereiche (Theoriewissen, Alltagswissen und Berufserfahrung in expliziter Form, sowie als "tacit knowledge") bei der Entstehung handlungsleitender Pläne werden zugleich unterschiedliche Planmodi unterstellt. Dieser Sachverhalt resultiert zum einen aus der "Anwendungsproblematik" wissenschaftlicher Aussagensysteme (siehe Kap. 5), zum anderen aus

der Doppelcharakteristik pädagogischen Handelns (routinemäßige und generative Aktivitäten).

In diesem Zusammenhang wird die an früherer Stelle schon erwähnte Unterscheidung von Aufgabe und Problem nunmehr bedeutsam, da sie die Annahme algorithmischer und heuristischer Planmodi nahelegt. In der Literatur zur Problemlösetätigkeit findet sich ebenfalls diese dichotome Alternative: Neben der Auffassung von Problemlösetätigkeit als heuristisches Handeln (BROMME, HÖMBERG 1976, 1977; MÜLLER 1970; POLYA 1949; HÖRZ 1975) findet sich die Ansicht, daß die Lösung eines Problems in seiner Algorithmisierung bestehe (LANDA 1969, 1972).

Das Vorliegen algorithmischer Handlungspläne (1) wird bei sogenannten Routinehandlungen, bei automatisierten Tätigkeitsabläufen und bei Regelverhalten (Befolgen expliziter Handlungsanweisungen) unterstellt. Im Zusammenhang mit der Charakterisierung des Praktikerhandelns im pädagogischen Bereich als Problemlösetätigkeit wurde schon darauf hingewiesen, daß es de facto nicht möglich ist, für alle Probleme pädagogischer Praxis explizite Handlungsanweisungen (Algorithmen) zu erstellen. Aufgrund des hohen Anteils subjektiv-psychologischer Determination des Gegenstandsbereiches (Problemerkennnis) muß nämlich stets mit dem Auftauchen neuer - von dem zur Verfügung stehendem Algorithmus nicht kontrollierten - Bedingungsfaktoren gerechnet werden.

Die Aktivität des erkennenden Subjektes begründet die Dynamik der Situation bzw. des Problems. Es erscheint also zweckmäßig, auch heuristische Planbildungsprozesse anzunehmen, um auch das produktive Moment im Praktikerhandeln modelltheoretisch zu erfassen.

(1) vgl. Abschnitt 3.5.2.2; KLAUS, BUHR 1971; HÖRZ 1973; - Abgehen vom Algorithmusbegriff im strengen Sinn

Bereits bei der Wahrnehmung der Realität (Erfassen der Aufgaben- bzw. Problemsituation) handelt es sich ja nicht um bloßes passives Aufnehmen externer Informationen, sondern um aktive Gegenstandsdetermination. "Die Wahrnehmung der Problemsituation, die Einordnung und Abspeicherung neu ankommender Daten ist keine Voraussetzung der Wissensanwendung, sie ist bereits Wissensanwendung" (BROMME, HÖMBERG 1976, S. 50/51).

Die mit der Wahrnehmung eines Problems einhergehende Interpretation der eingehenden Daten, die als eine erste Stufe der Plangenerierung betrachtet werden kann, stellt eine produktive Aktivität des Subjektes dar. Es gilt nämlich, eingehende Information und bereits vorhandene Wissensbestände aufeinander zu beziehen, um Vergleichs- und Bewertungsoperationen vornehmen zu können. Hierbei wird eine mehr oder weniger umfangreiche Umorganisation, Veränderung oder Erweiterung des vorhandenen Wissens erforderlich.

Deutlich wird dies im Rahmen der Äquivalenzprüfung (KAMINSKI 1970; BROMME, HÖMBERG 1976), einer weiteren Stufe der Planbildung. Hier gilt es zu prüfen, ob die kognitive Repräsentation der Problemsituation und das zur Verfügung stehende Wissen in seinen verschiedenen Formen sich auf den gleichen Realitätsausschnitt beziehen. Die Konfrontation des Wissens mit dem Problem führt zu einem Durchmustern der Wissensbestände bzw. zu deren Umformung.

Hierbei wird produktive Aktivität in mehrfacher Hinsicht gefordert. Zum einen gilt es, die allgemein formulierten (wissenschaftlichen) Aussagen auf den speziellen Fall hin zu konkretisieren, also die in den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten behauptete Gültigkeit und Anwendbarkeit in der speziellen Situation zu konstituieren (Rückgängigmachen der mit allgemeinen Aussagen verbundenen Komplexitätsreduktion). Zum anderen müssen Wahrnehmungen zur Problemsituation daraufhin analy-

siert werden, wie sie unter bestimmte Allgemeinbegriffe subsumiert, also auf wesentliche Aspekte reduziert werden können (Vereinfachung durch Abstraktion auf wesentliche Aspekte des abzubildenden Realitätsausschnittes).

Auch bei den weiteren Elementen der Planbildung (Hypothesenbildung, Zielformulierung, Zielauswahl, Auswahl und Zuordnung von Zielsetzung und Tätigkeitsarten, u.ä.) sind derartige Integrations- und Umformungsakte erforderlich. Die Integration von (Theorie-) Wissen und Erfahrung und die "(Wieder-) Herstellung der 'Ganzheitlichkeit' des Wissens" (BROMME, HÖMBERG 1976, S. 56) (1) stellen Schwierigkeiten und Aufgaben im Rahmen der Planbildung dar, die ohne produktive Aktivität des Praktikers nicht geleistet werden können.

Die Überlegungen machen deutlich, daß bei der praktischen Tätigkeit keinesfalls ein allumfassender "Algorithmus der Handlungssteuerung erreicht" (a.a.O., S. 49) werden kann. Vielmehr wird deutlich, daß die Produktion von "Neuem" keineswegs ein spezielles Kennzeichen "wissensproduzierender Tätigkeit" (so versteht sich gemeinhin wissenschaftliche Tätigkeit, vgl. 4.1) darstellt. Die "Neu-Produktion" erweist sich vielmehr als ein Aspekt menschlicher Tätigkeit an sich.

Produktive Tätigkeit im Rahmen praktischer Tätigkeit bedeutet nun keineswegs völlige "Neu-Erfindung" im Sinne grundlegend umfassender Erkenntnis. Vielmehr geht es um die aktive Anpassung vorhandenen Wissens an die jeweils neue Situation (2)

-
- (1) BROMME, HÖMBERG (1976) verstehen unter Ganzheitlichkeit des Wissens "die Berücksichtigung sowohl aller relevanten Gesetzmäßigkeiten, Prinzipien usw., denen die beteiligten Personen unterworfen sind, wie auch des Subjekt-Subjekt-Charakters der Handlungsbeziehung, die der Praktiker eingeht, wenn er tätig wird" (S. 63).
 - (2) BROMME, HÖMBERG (1976) weisen darauf hin, daß "aus prinzipiellen Erwägungen heraus kein Problemlösen, praktischer wie wissenschaftlicher Art" denkbar ist, "das nicht unter Rückgriff auf bereits bekanntes Wissen geschehen würde" (S. 40).

und umgekehrt, wobei eine Weiterentwicklung der bisherigen Wissensbasis und des bisherigen Systemzustandes, sowie der kognitiven Problemrepräsentation bzw. Gegenstandsdetermination (1) impliziert ist.

Praktikerhandeln begriffen als Problemlöseverhalten stellt sich aufgrund obiger Überlegungen als eine Handlungsfolge dar, in der sich algorithmisch gesteuerte Phasen und generative (heuristisch gesteuerte) abwechseln. Die Handlungstheorie stellt ein theoretisches Modell zur Verfügung, das diesem Sachverhalt gerecht wird. Handlungen werden als strukturierte und hierarchisch organisierte Systeme begriffen (vgl. Abb. 2 - VOLPERTs Strukturmodell). Die Gesamthandlung (Problemlösung) setzt sich aus Teilhandlungen zusammen, wobei übergeordnete Teilhandlungen untergeordnete steuern. Die einzelnen Teilhandlungen können in ihrer Tätigkeitsstruktur entweder aus der jeweiligen Situation heraus generiert werden (heuristische Steuerung) oder als gespeichertes Ganzes abgerufen werden (algorithmischer Charakter von Teilhandlungen).

Das Verhältnis heuristisch und algorithmisch gesteuerter Teilhandlungen wird von der spezifischen kognitiven Repräsentation der Problemsituation bestimmt. BROMME, HÖMBERG (1976, S. 43) nehmen zwar an, daß übergeordnete Pläne bzw. Handlungen eher heuristischen Charakter aufweisen, untergeordnete Teilhandlungen eher durch algorithmisch gesteuerte Aktivitäten bestimmt seien, doch die folgende Überlegung zeigt, daß mit derartigen Thesen vorsichtig umgegangen werden muß.

Liegt eine detaillierte Unterrichtsplanung vor, so ist es möglich, übergeordnete Teilhandlungen der Gesamthandlung "Unterrichtsvollzug", wie etwa Erarbeitung des Unterrichtszieles (Problemformulierung), Erarbeitung einzelner unterrichtlicher Teilziele, Einübung von Fertigkeiten u.ä., algorithmisch, al-

(1) Mit der Lösung eines Problems entstehen wiederum neue Probleme (vgl. BROMME, HÖMBERG 1976, S. 47).

so gemäß dem vorliegenden Unterrichtsplan zu vollziehen. Untergeordnete Teilhandlungen, wie etwa Diskutieren mit Schülern bei auftretenden Lern- oder Disziplinschwierigkeiten, Erörterung oder Erläuterung inhaltlicher Fragen, werden dagegen nach vorher nicht festgesetzten Momenten ausgeführt.

Es ist aber auch möglich, daß innerhalb eines Handlungsablaufes ein Wechsel der Planmodi erfolgt (relative Überschneidung von Problem und Aufgabe). In Erweiterung obigen Beispiels wäre dies etwa der Fall, wenn der Lehrer seine ursprüngliche Unterrichtsplanung aufgrund situativer Ereignisse aufgibt und ad hoc Alternativen entwickelt (Wechsel von algorithmisch gesteuertem Tun zu heuristisch gesteuertem Handeln) oder sich im Rahmen der Auseinandersetzung mit einem Schüler (untergeordnete Teilhandlung) plötzlich stereotyp verhält (Wechsel von heuristisch gesteuertem Tun zu algorithmisch gesteuertem Handeln).

Betrachtet man reales Praktikerhandeln, so stellt eine strikte Unterscheidung zwischen algorithmisch und generativ gesteuerten Handlungsvollzügen nicht recht zufrieden. Als zweckmäßiger erscheint m.E. der Vorschlag von BROMME, HÖMBERG (1976, S. 42), ein Modalitätskontinuum anzunehmen, "das sich von Tätigkeiten mit vollständig vorhandenem Algorithmus (= Aufgaben) graduell abgestuft bis zu Tätigkeiten ohne vorliegenden Algorithmus erstreckt."

Algorithmische bzw. heuristische Handlungspläne stellen somit nur mehr die Extrempole dieses Kontinuums dar. Konkretes Handeln variiert auf diesem Kontinuum je nach subjektiv-psychologischer Gegenstandsdetermination, situativen Rahmenbedingungen und objektiven Problemfaktoren (damit kann auch der Existenz unterschiedlicher Problemtypen bzw. Lösungsschwierigkeiten entsprochen werden).

Aus den Darlegungen zur Explikation des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" wurde deutlich, wie im Kontext pro-

fessioneller pädagogischer Tätigkeit das Schwanken zwischen den genannten Extremen - in idealtypischer Weise - erfolgen sollte.

4.3 Zur Rolle der Theorie im Praktikerhandeln

4.3.1 Ein mehrdimensionales Begriffsverständnis von Theorie

Mehrfach wurde im Verlauf der bisherigen Argumentation eine integrative Verbindung von Theorie (Wissen) und Praxis (Handeln) als notwendige Bedingung adäquater pädagogischer Praxis unterstellt, etwa

- im Zusammenhang mit Überlegungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis (vgl. Kap. 2),
- im Rahmen der Darstellung des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" (Kap. 3) sowie
- bei den Überlegungen zur Struktur des Praktikerhandelns.

Dabei wurde auf unterschiedliche inhaltliche Aspekte des Begriffes "Theorie" Bezug genommen. Beispielsweise wurde im Rahmen der Ausführungen zum "master the teaching model"-Konzept Theorie als ein vom Praktiker im Rahmen seiner Tätigkeit zu schaffendes Hypothesengeflecht ("Theorie auf Widerruf" - vgl. 2.2.3) begriffen, innerhalb der Darstellung des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" war vornehmlich (jedoch nicht ausschließlich) "reflektiertes Begründungswissen" (wissenschaftliche Aussagensysteme) gemeint und bei den Überlegungen zur Struktur des Praktikerhandelns wurde Theorie als Basis handlungsleitender Pläne aufgefaßt, wobei neben Theoriewissen im engeren Sinn (wissenschaftliche Aussagensysteme) auch sogenannten naiveren Wissensbeständen der Theoriecharakter zuerkannt wurde.

Diese unterschiedlichen Inhaltsbereiche stehen nun nicht isoliert nebeneinander, sondern werden als integrativ verknüpft angenommen. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Aspekte des Theoriebegriffes resultiert aus dem Bemühen um Realisierung der Forderung nach theoriegeleiteter und wissenschaftsbezogener Praxis. Ein formales Modell für die Konstituierung der integrativen Verknüpfung der genannten Begriffsaspekte wurde mit dem Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" vorgelegt.

Im Gegensatz zur überwiegend anzutreffenden Auffassung wird in der vorliegenden Arbeit "theoretisch" nicht als Gegensatz zu "praktisch" begriffen, sondern als konstitutiver Bestandteil von Praxis (vgl. 2.2.3). Daher können nicht nur Kriterien wissenschaftlicher Tätigkeit (1) für das Begriffsverständnis maßgebend sein.

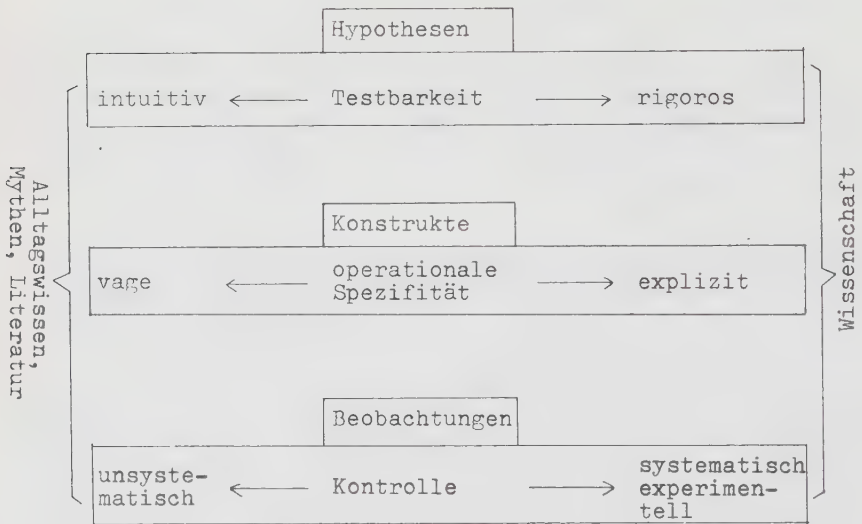
Eine Beschränkung der Verwendung des Theoriebegriffes ausschließlich auf wissenschaftliche Aussagensysteme würde erfordern, für den Hypothesen- und Konstruktbereich des Praktikerhandelns eine eigene Bezeichnung zu schaffen. Eine sachliche Notwendigkeit hierfür besteht m.E. nicht. Vielmehr würde damit sogar ein weiterer Beitrag zur grundsätzlichen Trennung von Theorie und Praxis geleistet, ein Sachverhalt, der schon wiederholt als unangemessen kritisiert wurde, da nicht einsichtig ist, wieso Ergebnisse strukturell gleichartiger kognitiver Akte nur deswegen unterschiedlich etikettiert werden sollen, weil die agierenden Subjekte unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen angehören.

Angemessener scheint es, auf ein Begriffsmodell zu rekurren, das theoretische Tätigkeit nicht nur innerhalb der Wissenschaft als gegeben ansieht, sondern das Vorhandensein der zentralen Theorieelemente in unterschiedlichen Lebensberei-

(1) Gemeint ist die berufliche Tätigkeit von Wissenschaftlern in wissenschaftlichen Institutionen.

chen anerkennt, zugleich jedoch die differenzierten Anforderungen an die Theorieelemente in diesen Bereichen berücksichtigt. Ein entsprechendes Theoriekonzept zeigt Abb. 3.

Abb. 3: Theorieelemente und die ihnen zugeordneten Präzisionsdimensionen (nach MARX 1971, S. 48)



Das von MARX (1971) vorgelegte Schema (siehe Abb. 3) verdeutlicht, daß ein Theorieverständnis, welches den Begriff Theorie ausschließlich für wissenschaftliche Aussagen reserviert wissen will, die drei im Schema genannten Theorieelemente auf dem rechten Pol (hohe Präzision) der Präzisionsdimensionen anordnet.

Ein mehrdimensionales Theorieverständnis, wie es eingangs

dieses Abschnittes dargestellt wurde, muß dagegen von einer grundsätzlichen Positionsvariabilität der Theorieelemente auf den ihnen zugeordneten Präzisionsdimensionen ausgehen.

Nach MARX (1971) sind die wesentlichen Theorieelemente (Hypothesen, Konstrukte, Beobachtungen) sowohl in theoretischen Annahmen des Alltagslebens als auch in wissenschaftlichen Theorien auszumachen. Sie liefern somit kein Unterscheidungskriterium zwischen wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Aussagen (1) und widersprechen einer begrenzten Verwendung des Theoriebegriffes.

4.3.2 Zur Möglichkeit theoriefreien Handelns

Im Gegensatz zu der in dieser Arbeit vertretenen Annahme einer prinzipiellen Verbundenheit von Theorie und Praxis, die auch implizit in dem MARXschen Schema steckt, stellt die These von der Möglichkeit theoriefreien Handelns des Praktikers eine Auffassung dar, die nicht nur von sogenannten Praktikern vertreten wird.

Sie ist m.E. Ausdruck einer ungenügenden Reflexion der Struktur des Praktikerhandelns und eines einseitigen und zu begrenzten Begriffsverständnisses von Theorie.

Gemeinhin wird von Vertretern dieser These Theorie als ein umständliches, umfangreiches und für den Praktiker letztlich unverbindliches Gerede bzw. Gedankengebäude irgendwelcher

(1) Eine Abgrenzung ist vielmehr nur durch Einigung auf spezielle Kriterien für die einzelnen Dimensionen möglich. Da somit der Konsens konstitutives Moment der Abgrenzungsbemühungen ist, sind Kriteriumsverschiebungen, sofern eine Einigung erfolgt, grundsätzlich legitim.

Wissenschaftler über bestimmte Sachverhalte aufgefaßt. Extremformen dieses Verständnisses äußern sich in emotional getönter, bewußter Zurückweisung von sogenanntem Theoriewissen.

Typische Aussagen der Auffassung, daß man auch ohne Theorie auskommen könne, lauten etwa: "Theorie ist mir gleichgültig, Hauptsache die Methode funktioniert" oder "Das Problem ist nur mittels praktischer Erfahrung lösbar, Theorie hierbei nicht notwendig, ja sogar hinderlich".

Derartige Auffassungen finden sich vornehmlich bei Berufsanfängern unter "Praxisschock", unter resignierenden oder veränderungsphoben Praktikern, bei antiscientistischen Strömungen (vgl. etwa der "Aufruf der Studenten von Nantes") sowie bei Vertretern eines methodologischen Eklektizismus (z.B. LAZARUS 1971, 1967).

Hierbei mangelt es jedoch an der Einsicht, daß es keine allgemein akzeptierte Auffassung davon gibt, was als Theorie zu gelten habe.

Neben der Auffassung von Theorien als Systeme im Sinne von FORD und URBAN (1963), "a set of hypotheses, propositions, or principles about behaviour which are rationally and logically interdependent" (a.a.O., S. 24), wird beispielsweise auch die Ansicht vertreten, daß Theorien "von einfachen Verallgemeinerungen bis zu abstrakten naturwissenschaftlichen Systemen" (BOHNEN 1972, S. 190) reichen, eine Auffassung, die für die Verwirklichung theoriegeleiteter Praxis bedeutsam ist.

BERGMANN (1953, S. 436) verweist ebenfalls auf derartig unterschiedliche Definitionsansätze in der psychologischen Literatur: "Theory in psychology, as elsewhere, is a set of laws deductively connected", aber auch "in brief, a genera-

lized description is a theory". Folgt man schließlich der Ansicht von ULICH (1975), der unter wissenschaftlicher Tätigkeit "Kritik von Erfahrungen" bzw. "Problemlöseverhalten" versteht, so verwendet man zur Umschreibung des Theoriebegriffes einen Sachverhalt, der auch als Charakteristikum (reflektierten) Praktikerhandelns (vgl. 4.2.1) genannt wurde (1).

Die oben angesprochenen Ansichten bezüglich der Überflüssigkeit von Theorien für den Praktiker lassen sich als "implizite, einfache Theorien" über die Theorie-Praxis-Relation deuten. Somit erscheint auch bewußtes Absetzen von Theorien als "theorie"-bezogen. Daß derartige "Theorien" nicht notwendigerweise bewußt sein müssen, wurde im Rahmen der Ausführungen zur Wirksamkeit von "tacit knowledge" schon erwähnt. Welchen Komplexitätsgrad die dem Handeln zugrundeliegenden Theorien aufweisen, ist zunächst sekundär; ihr charakteristisches Moment ist ihre handlungssteuernde Bedeutsamkeit.

Die Unmöglichkeit, sich auf "Praxis ohne Theorie" zurückzuziehen, ist schon zu Beginn einer Plangenerierung (Voraussetzung jeglicher Handlung) bedeutsam, da - wie schon erwähnt - die Wahrnehmung einer Situation nicht nur Voraussetzung für Wissensanwendung ist, sondern zugleich auch schon Wissensanwendung (Theorieanwendung) darstellt (vgl. 4.2.3).

(1) "Kritik von Erfahrungen" bzw. "Problemlösetätigkeit" ausschließlich theoretischer Tätigkeit im engeren Sinn vorzubehalten, dürfte wohl kaum sinnvoll begründbar sein. Somit wird man erneut auf die Notwendigkeit eines erweiterten Verständnisses von Theorie und Praxis verwiesen, innerhalb dessen die Annahme grundsätzlicher Unterschiede zwischen beiden Tätigkeitsbereichen unnötig wird, ohne deswegen unterschiedliche Zielvorstellungen beruflichen Wirkens zu negieren. Die anfallenden Aktivitäten bei der Suche nach allgemeingültigen Aussagensystemen sind die Praxis des "Theoretikers", Theorie - im oben skizzierten mehrdimensionalen Sinn - ist ein konstitutives Merkmal (reflektierten) "Praktikerhandelns".

Die Streitfrage, was primär sei, die Hypothese bzw. Theorie oder die Beobachtung, ist im Verlauf der wissenschaftstheoretischen Diskussion zugunsten der Theorie beantwortet worden. "Die Theorie ist das Netz, das wir auswerfen, um die Welt einzufangen und sie zu rationalisieren, zu erklären und zu beherrschen" (POPPER 1964, S. 93 ff.). Die "Invarianzhypothesen des Empirismus", wonach der "Sinn von Beobachtungsbegriffen und Beobachtungssätzen unabhängig von den mit ihnen verbundenen theoretischen Begriffen invariant" sei (REITER 1975, S. 19; siehe auch BOHNEN 1972, S. 172 ff.), wird damit aufgegeben.

Zwar wird heute in der wissenschaftlichen Diskussion die Extremposition eines naiven Empirismus nicht mehr explizit vertreten, offen bleibt jedoch, inwieweit letzterer durch die "Praxis" empirischer Forschung fröhlich Urstand feiert. Die ungenügende Explizierung der inhaltlichen und methodischen Annahmen im Rahmen empirischer psychologischer Forschung wird neuerdings auch von Methodikern diskutiert (GIGERENZER und STRUBE 1978). Indikatoren des naiven Empirismus in Äußerungen von "Praktikern" wurden eingangs genannt.

Das Bewußtsein um die Tatsache der permanenten Theoriebezogenheit von Praktikerhandeln kann sich also positiv auf die Bereitschaft auswirken, Realität unter unterschiedlichen Aspekten zu sehen (vgl. hierzu die Variable "Theorieflexibilität" im Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz"). Dies ist vor allem dann bedeutsam, wenn die "Äquivalenzprüfung" eine Diskrepanz von Problem und augenblicklich verfügbarem Wissen ergibt.

Pädagogisches Handeln, verstanden als hypothesengenerierendes und hypothesenprüfendes Vorgehen, nutzt den potentiellen Anregungsgehalt von "Theorie"-Wissen systematisch, indem - die "Theorie" (begriffen als Wissensbestände, welche die

Basis der Plangenerierung bilden) verändert wird.

Dies erfolgt dadurch, daß neue Informationen in den Wissensbestand integriert werden (heuristische Umformung von Begriffen; Transformation genereller Aussagen auf die spezifische Situation),

- der fragliche Objektbereich verändert wird.

Dies erfolgt dadurch, daß bestimmte Wahrnehmungsaspekte ausgeblendet bzw. zusätzlich herangezogen werden oder etwa das Problem umformuliert wird. Beobachtungsdaten werden also mit Hilfe (alternativer) "Theorien" interpretiert.

Für den Praktiker bleibt die Frage, auf welche Weise er sich systematisch bewußt machen kann, durch welchen Wissens- bzw. Theoriefundus sein Handeln bestimmt wird bzw. eine Explikation der konstitutiven Basisprobleme der eigenen Konzeption erfolgen kann. Eine Antwort wurde mit der Entwicklung des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" gegeben.

4.3.3 Zur Frage der Bedeutsamkeit wissenschaftlicher Aussagensysteme für Praktikerhandeln

Angesichts der Tatsache permanenter Theoriebezogenheit konkreten Handelns bleibt die Frage, auf welche Wissens- (Theorie-) Bereiche bewußt und bevorzugt der pädagogische Praktiker Bezug nehmen soll. In der Regel wird hierauf mit dem Hinweis auf die vorrangige Berücksichtigung wissenschaftlicher Aussagensysteme geantwortet. Unter der Ägide des traditionellen Wissenschaftsverständnisses, das methodologisch als "empirisch-analytisch" und wissenschaftstheoretisch als "Kritischer Rationalismus" bestimmt ist, stellen derartige wissenschaftliche Aussagensysteme, die als plangenerierende Momente wirksam werden können, meist empirisch - sprich ex-

perimentell - bestätigte Hypothesen dar.

Pädagogisches Handeln soll demnach durch ein (Theorie-) Wissen gesteuert werden, das nicht durch die Vermutung der Existenz gewisser Sachverhalte bzw. der Zusammenhänge von Variablen charakterisiert ist, sondern durch ein Wissen, welches auf (intersubjektiv) nachprüfbaren Sachverhalten, auf hinreichend genau abgegrenzten Gültigkeitsbereichen sowie auf prinzipiell wiederholbaren Überprüfungssituationen fußt. Derart bestimmtes Wissen und Handeln führt zur "Entzauberung der Praxis" (ULICH 1975, S. 29) und impliziert das Zurückdrängen "privater" Meinungen und Spekulationen zugunsten empirisch geprüfter Aussagen.

Eine naive Übernahme dieser Auffassung, die Ausdruck von - aus den Naturwissenschaften übernommenen - erkenntnistheoretischen, methodologischen und forschungspraktischen Voreinstellungen ist, kann angesichts der in den letzten Jahren geführten intensiven Diskussion der Wissenschaftsstandards des Kritischen Rationalismus nicht mehr erfolgen (1). Es mehren sich die Zweifel, daß wissenschaftliche Aussagen (Ergebnisse empirisch-experimenteller Hypothesenprüfung) per se handlungssteuernde Bedeutsamkeit haben, vielmehr scheint diese eher durch die

-
- (1) Als Schwerpunkte der Kritik am herkömmlichen empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnis sind zu nennen:
- der Positivismusstreit (u.a. ADORNO 1969),
 - der Ruf nach stärkerer Berücksichtigung der pragmatischen Dimension (Kritik an der "Strenge der Idealitätsforschung" (GROEBEN, WESTMEYER 1975, S. 32) und der begrenzten Gültigkeit bzw. Relevanz der Aussagen - vgl. u.a. GROEBEN, WESTMEYER; SEEGER 1977),
 - die Kritik an der konkreten Methodenpraxis (methodologische und sozialpsychologische Kritik am Experiment, Interview, an der Testpraxis - vgl. u.a. KUTSCHER 1978; MERTENS 1975, 1977; vgl. auch Anmerkung 1, S. 52)
 - die Entwicklung neuer methodologischer und methodischer Ansätze wie Aktionsforschung, "Störmethode" nach WAHL (u.a. HAAG et al. 1972; WAHL 1977/78),
 - die Veränderung der Gegenstandsauffassung (Wandel vom Objekt- zum Subjektmodell - vgl. GROEBEN 1975 b; GROEBEN, SCHEELE 1977).

Aktivität des Subjekts vermittelt zu sein.

So wurde bei der Analyse der Struktur des Praktikerhandelns schon deutlich, daß kompetentes Praktikerhandeln keineswegs nur durch experimentell überprüftes Wissen gesteuert wird. Vielmehr resultiert ja der Einbezug von Alltags- und Berufserfahrung in den Bereich handlungssteuernden "Theorie"-Wissens aus der Tatsache, daß das zur Verfügung stehende wissenschaftliche, also experimentell überprüfte, Theoriewissen bei der Planbildung eine Reihe von Lücken offen läßt, die durch Rückgriff auf "naivere" Wissensbestände geschlossen werden müssen, soll der Handlungsvollzug gewährleistet bleiben.

Diese Lücken ergeben sich aus der partiellen Reduktion der Realität (genauer der Ganzheitlichkeit der Realität), welche

- als Folge der Abstraktion vom konkreten Einzelfall entsteht (Beschränkung auf die "allgemeinen" Aspekte der abgebildeten Wirklichkeitsbereiche),
- in der "Idealsituation" experimenteller Realität liegt (Reduktion der Ganzheitlichkeit auf ausgewählte - vor allem für den Experimentator bedeutsame - Variablen und Relationen) und
- mit der damit verbundenen beschränkten Gültigkeit von Begriffen bzw. Aussagen einhergeht.

Die Schwierigkeiten der Anwendung "wissenschaftlicher" Aussagen (vgl. Kap. 5) zeigen, daß deren Gültigkeit zunächst nur für experimentelle (idealisierte) Realität gegeben ist, ihre externe Validität muß sich meist erst noch erweisen. Die experimentelle Bewährung stellt nur eine eingeschränkte empirische Bestätigung dar, die Etikettierung von Fakten und Theorien als wissenschaftlich, d.h. experimentell überprüft, ge-

währleistet nicht deren Handlungsrelevanz (1).

Letztere wird vielmehr durch die heuristische Funktion der jeweils zur Verfügung stehenden Wissensbestände und die kognitive Aktivität des Subjekts bestimmt. Derartige Schlußfolgerungen ergeben sich aus den Überlegungen, daß auch schon lange vor der expliziten Formulierung wissenschaftlicher Ergebnisse zweckmäßiges und sinnvolles pädagogisches Handeln möglich war und daß ein und derselbe wissenschaftliche Tatbestand unterschiedliches Handeln in vergleichbaren Situationen zuläßt.

Die Relativierung der Bedeutsamkeit sogenannter wissenschaftlicher Aussagen und die prinzipielle Berücksichtigung naiver Wissensbestände bei der Planbildung und Reanalyse konkreter Handlungsabläufe bedeutet nun keineswegs ein Abgehen von der Forderung nach rationalem Handeln im Rahmen professioneller pädagogischer Tätigkeit und ein unbedachtes Verwerfen aller Standards empirisch-analytischer Methodologie.

Vielmehr gilt es anzuerkennen, daß rationales Handeln nicht nur bei empirischen Arbeiten im engeren Sinn vorliegt, sondern auch bei reflektiertem praktischen Handeln. Allerdings ist damit der m.E. restringierte Rationalitätsbegriff strenger empirischer Forschung aufgegeben zugunsten eines Begriffsverständnisses von Rationalität, das eine Integration von "dialog-konsenstheoretischem Wahrheitskriterium" und falsifi-

(1) OPP (1970), WESTMEYER (1973) beurteilen den gegenwärtigen Stand der Theorieentwicklung in der Verhaltenswissenschaft im Vergleich zum Entwicklungsstand physikalischer Theorien als unbefriedigend. Von Vertretern der Aktionsforschung (z.B. HEINZE et al. 1975) wird jedoch gerade diese Orientierung an den Naturwissenschaften als verfehlt kritisiert und als ursächlich für den unbefriedigenden Theoriestand erklärt. Die Vorstellungen von "praxisrelevanten" Theorien sind daher auch recht unterschiedlich. - Zur Kritik des Aktionsforschungsansatzes siehe EICHNER, SCHMIDT (1974); ELBING, MAYR, MAYRING (Seminarpapier München 1976; die darin zusammengestellten Kritikpunkte sind enthalten in MERTENS 1977, S. 114 - 115).

kationstheoretischem Beobachtungskriterium zuläßt (1).

Damit einher geht ein verändertes methodologisches Verständnis, welches auf der Basis eines "epistemischen Subjektmodells" neuerdings diskutiert wird (GROEBEN 1975 b; GROEBEN, SCHEELE 1977). Eine konkrete spezifische Methodik dieser Konzeption liegt mit WAHLs "Störmethode" (WAHL 1976, 1977/78) vor; als entsprechender Vorläufer kann die "klinische Methode" PIAGETs (Kombination von lautem Denken mit Problemlösungsaufgaben) gelten (vgl. FLAVELL 1963).

Eine Bevorzugung wissenschaftlicher Aussagen i.e.S. als theoretische Basis handlungssteuernder Pläne für konkretes Praktikerhandeln kann nicht damit begründet werden, daß diese Aussagen den Standards empirisch-analytischer Methodologie gerecht werden. Zu kritikanfällig sind die erkenntnistheoretischen, methodologischen und forschungspraktischen Vorannahmen empirisch-analytischer Forschung im Bereich der Sozialwissenschaften. Auf der Basis eines erweiterten Rationalitätsbegriffes, eines veränderten methodologischen Verständnisses und der Annahme eines aktiven Subjektes dürfte jedoch experimentell überprüften Aussagen und Aussagensystemen in hohem Maße anregende (heuristische) und steuernde Funktion zuzubilligen sein. Dies soll nun anhand der These vom "Werkzeugcharakter" des Theoriewissens expliziert werden.

(1) Der Argumentation liegt ein Rationalitätsverständnis zugrunde, wie es von GROEBEN (GROEBEN, SCHEELE 1977, S. 114 - 121) expliziert wurde. Demgemäß wird Rationalität als "regulative Zielvorstellung im Sinne eines methodischen Prinzips ... innerhalb der Erklärungsstruktur realisiert" (a.a.O., S. 114/115). Ein epistemologisch-rationales Erklärungsmodell berücksichtigt nicht nur die "weil-Perspektive" mit externen Antezedenzbedingungen und "objektiven" Ursachenzuschreibungen, sondern auch die "um-zu-Perspektive", welche sich auf überprüfte Gründe und legitimierte Ziel-Mittel-Relationen erstreckt (siehe GROEBEN, SCHEELE 1977, S. 116 - 121).

4.3.4 Zur These vom Werkzeugcharakter des Theoriewissens

Der immer wieder anzutreffenden Ansicht, Theorie - vor allem in Form wissenschaftlicher Aussagen bzw. Aussagensysteme - sei wenig relevant für Praktikerhandeln (1), läßt sich die These vom "Werkzeugcharakter" des Theoriewissens entgegenhalten.

Unter diesem Aspekt wird nicht so sehr die Abbildungsfunktion theoretischer Aussagen betont als vielmehr ihre problemlösende und operative Bedeutsamkeit. Nach SOMBART (1956, S. 86) erhält ein Gegenstand dadurch Werkzeugcharakter, daß er aus der "Weil-Kategorie" in die "Um-zu-Kategorie" übergeht.

Der Werkzeugbegriff erlaubt - im Gegensatz etwa zum Apparatkonzept - einen prinzipiell und bewußt variablen Einsatz jener Mittel, die als Werkzeug fungieren. Gleichzeitig wird jedoch die Struktur des Handlungsablaufes vorgegeben und dadurch die Plangenerierung und Handlungsausführung erleichtert.

FEIBLEMAN (1966) definiert "Werkzeuge" als (materielle) Objekte, die von Menschen bewußt geschaffen wurden und die dazu dienen, die Umwelt entsprechend den Lebensbedürfnissen des Menschen umzuformen. Nach FEIBLEMAN kann bei der Herstellung und der Handhabung eines Werkzeuges nicht willkürlich vorgegangen werden, vielmehr müsse man sich hierbei nach den Anforderungen des zu bearbeitenden Gegenstandes richten.

"The design and construction of a tool is determined by the work to be accomplished with it, but the particular properties of the tool itself dictate the kind of skill required it" (FEIBLEMAN 1966, S. 316).

(1) Diese Ansicht berücksichtigt nicht die permanente "Theoriebezogenheit" jeglichen Handelns.

Skills, die nach FEIBLEMAN als zentrale Momente der (beruflichen) Praktikertätigkeit anzusehen sind, werden durch den Rückgriff auf den Werkzeugbegriff genauer bestimmt. Sie sind die Fähigkeit, mit Werkzeugen angemessen umgehen zu können.

Konkretes Handeln (Umgang mit einem Werkzeug) wird also in doppelter Weise bestimmt: zum einen durch die Strukturmerkmale des zu bearbeitenden Gegenstandes bzw. Problems, zum anderen durch die spezifische Determination der verwendeten Werkzeuge. "Once they are constructed it is the operators who must adjust to them and not they to the operators" (FEIBLEMAN 1966, S. 322).

Allerdings darf diese Bestimmung des Handelns durch das Werkzeug nicht überbetont werden, denn ein Werkzeug kann verschiedene "Funktionalwerte" besitzen. Zudem können unterschiedliche Mittel ein und denselben Funktionalwert (wenn auch in unterschiedlicher Qualität) innehaben. Dieser Sachverhalt wurde im Rahmen der Forschung zum produktiven Denken (MAIER 1931; SAUGSTAD 1957; DUNKER 1963) untersucht.

Auch im technischen Bereich, jenem Bereich, an dem sich FEIBLEMAN offenbar primär orientiert hat,

- kann ein Werkzeug zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt werden, also unterschiedlichen Funktionalwert besitzen,
- kann unterschiedlichen Gegenständen ein und derselbe Werkzeugcharakter zugeordnet werden, und
- kann der Umgang mit dem Werkzeug in gewissem Ausmaß variieren.

So kann beispielsweise ein geschickter (nicht jeder) Benutzer des Werkzeuges "Hammer" damit nicht nur Nägel einschlagen, sondern auch (unter spezifischen Bedingungen) sie damit wieder herausziehen (1). Umgekehrt kann man Nägel auch mit

(1) Hierdurch erhält das Werkzeug "Hammer" den Werkzeugcharakter "Zange".

der Zange oder anderen Gegenständen einschlagen. Schließlich schließt das Werkzeug Hammer unterschiedliche Geschicklichkeit und Handhabung nicht aus (z.B. kräftiges bzw. unsicheres Hämmern, Benutzung mit der linken oder rechten Hand), keineswegs ist auch ein Erfolg (Veränderung der Umwelt) garantiert.

Die Tatsache, daß bei Benutzung eines spezifischen Werkzeuges der Arbeitsaufwand geringer ist, ist zwar unter ökonomischen Aspekten bedeutsam, kann jedoch nicht zur Rechtfertigung der Forderung dienen, nur ein bestimmtes Werkzeug zu benutzen. Der Funktionalwert eines Werkzeuges ist nämlich mehr durch die Gesamtsituation als durch die spezifische Gegenständlichkeit des Werkzeuges bestimmt (vgl. die DUNKERSche Zangenaufgabe).

Werkzeuge stellen an "das handelnde Individuum ganz bestimmte Handlungsanforderungen, sie schreiben also die Struktur der geforderten individuellen Handlung vor" (VOLPERT 1975, S. 193), bestimmen jedoch nun keineswegs alle Einzelheiten (Details) des Handlungsvollzugs. Der Werkzeugbegriff läßt dem handelnden Subjekt nämlich die Freiheit, über die Bestimmung eines Gegenstandes als Werkzeug und über die Zweckmäßigkeit des Werkzeugeinsatzes zu befinden. Dies hat seinen Grund in dem Faktum, daß die von FEIBLEMAN so betonte Gebundenheit des Werkzeuges an den zu bearbeitenden Gegenstand überwiegend durch den Werkzeugcharakter des eingesetzten Mittels bestimmt wird und nicht oder nur in geringem Maße durch dessen gegenständliche Determination.

BROMME, HÖMBERG (1976) werfen die Frage auf, inwieweit für die Psychologie bzw. für Sozialwissenschaften der Begriff des Werkzeuges überhaupt brauchbar ist. Sie machen darauf aufmerksam, daß die Beispiele von FEIBLEMAN dessen Werkzeugbegriff als "naturwissenschaftlich-technischen" ausweisen, also als einen Begriff, der an "materiell-gegenständliche" Tätigkeiten gebunden ist.

Angesichts der Tatsache, daß Sozialwissenschaften Besonderheiten aufweisen, die eine bloße Übernahme "naturwissenschaftlicher" Methoden und Erkenntnisse für sozialwissenschaftliche Probleme als schwierig oder gar unmöglich erscheinen lassen, ist die Reflexion darüber notwendig, inwieweit sich eine Übertragung des Werkzeugbegriffes auf soziale Problemstellungen als gerechtfertigt und zweckmäßig erweist.

Im Rahmen der Bemühungen um theoriegeleitete Praxis scheint der Werkzeugbegriff durchaus ein brauchbares Konzept zu sein. Angesichts der permanenten "Theoriebezogenheit" jeglichen Handelns und der Forderung, "höherwertiges" Theoriewissen als Basis handlungsleitender Pläne heranzuziehen, kann nämlich mit der These vom "Werkzeugcharakter" des Theoriewissens ein entkrampfteres Verhältnis des Praktikers vor allem zu "höherwertigem" Theoriewissen erreicht werden. Begreift man die Bezugnahme auf theoretische Kenntnisse als Handlung mittels Werkzeugen, so ergeben sich folgende Sachverhalte:

- Ein bestimmtes Werkzeug (Theoriewissen) kann, muß aber nicht benutzt werden.
- Als Werkzeug können prinzipiell unterschiedliche Mittel (alternative theoretische Modelle) gewählt werden und damit dem individuellen Kenntnisstand und der jeweiligen Geschicklichkeit des Benutzers Rechnung getragen werden.
- Die Arbeit mit einem Werkzeug kann unterbrochen und gegebenenfalls ein anderes Werkzeug gewählt werden, sollte sich herausstellen, daß die Werkzeugwahl ungeschickt war (etwa aufgrund mangelnder Geschicklichkeit oder einer zwischenzeitlichen Änderung der Situation).
- Ein Werkzeug (theoretisches Konzept) kann die Tätigkeit erleichtern, da es die Struktur der Handlung vorgibt, also eine Reihe von Alternativen ausschließt und somit die Konzentration auf bestimmte Merkmale lenkt.

Dies soll im folgenden beispielhaft veranschaulicht werden.

Verfügt beispielsweise ein Lehrer in seinem Theorie-Wissen über SKINNERS Verhaltensmodell, so kann er im Rahmen einer zu lösenden Aufgabe bzw. einer Problembewältigung dieses Modell als brauchbares Werkzeug betrachten, das ihm bei seiner Tätigkeit hilft. Die Bezugnahme auf dieses theoretische Konzept ist jedoch nicht zwingend. Das Modell strukturiert jedoch das Handeln des Lehrers in bestimmter Weise, indem seine Wahrnehmungen und Aktivitäten auf bestimmte, durch das Modell vorgezeichnete Parameter (Ausschnitte aus der Ganzheitlichkeit des Geschehens) ausgerichtet werden.

So wird etwa ein eng umschriebener Verhaltensbereich als Zielbereich der Handlung definiert (z.B. Erhöhung der Mitarbeit des Schülers X) und speziell auf positive und negative Indikatoren des Zielbereiches geachtet. Die Wahrnehmungen werden in bestimmter Weise geordnet und interpretiert (Häufigkeiten, Base-line als Indikator der Ausgangsposition) und weitere Aktivitäten in modellspezifischer Weise geplant und ausgeführt (z.B. kontingente Reinforcements bzw. Lösungspraktiken wie Lob, Nichtbeachten).

Es lassen sich in diesem Beispiel jene Aspekte ausmachen, die als Charakteristika des Werkzeugbegriffes genannt wurden. So dient das SKINNERsche Modell der Veränderung einer Situation (Erhöhung der Mitarbeit) und gibt vor, den Weg hierzu zu erleichtern. Eine weitere Gemeinsamkeit mit dem Werkzeugbegriff besteht darin, daß das SKINNERMODELL ein von Menschen geschaffenes Mittel darstellt. Des weiteren läßt sich festhalten, daß die Struktur der Handlung des Lehrers in zweifacher Weise bestimmt wird: zum einen durch die Rahmenfaktoren und die gegenständliche Determination des Problems (u.a. Unterricht, Schülerpersönlichkeit, Arbeitsverhalten), zum anderen durch die modellspezifischen Determinanten (Ziel operationalisieren, Häufigkeiten zählen, Verstärker einsetzen, usw.).

Die Handlung ist ferner strukturell bestimmt, nicht jedoch in

allen Einzelheiten. Auch die willentliche Verfügung über das Werkzeug bleibt gewahrt. So kann und muß der Lehrer darüber entscheiden, was im einzelnen als Verstärker fungieren soll, wie mit dem Werkzeug gearbeitet wird (Verstärkung oder Löschung) und wann ein anderer Ansatzpunkt des Werkzeuges gewählt wird (z.B. Veränderung der Kontingenz, Veränderung der Hinweisreize u.ä.).

Schließlich kann die Arbeit mit dem Werkzeug jederzeit beendet bzw. ein anderes Werkzeug als Hilfsmittel herangezogen werden. Im vorliegenden Beispiel ließe sich denken, daß der Lehrer im Verlauf seiner Arbeit zu der Auffassung gelangt, daß er zu ungeschickt mit dem Werkzeug (SKINNERS Modell) umgeht und als alternatives Werkzeug etwa das TAUSCH-Konzept heranzieht. Dies könnte der Fall sein, wenn die vorgesehenen Verstärker sich beim Schüler als nicht wirksam erweisen und vor einer Modifikation des Modifikationsplanes zurückgeschreckt wird. Stattdessen wird zunächst über die "Echtheit" der Zuwendung des Lehrers reflektiert und sodann eine Modifikation verbaler Äußerungen gegenüber Schüler X vorgenommen.

Die Ausführungen haben aufgezeigt, daß bei der Bewältigung sozialer Aufgaben bzw. Probleme durchaus Charakteristika des Werkzeugbegriffes ausmachbar sind. Unterschiedliche theoretische Konzeptionen können als unterschiedliche Werkzeuge aufgefaßt werden, deren Funktionalwert (Gültigkeitsbereich) je nach wahrgenommener Problemlage bzw. Handlungsrückmeldung (unterschiedliche Problemtypen und unterschiedliche Geschicklichkeit des Handelnden) schwankt.

Ein wesentlicher Unterschied des Werkzeugbegriffes in den Sozialwissenschaften gegenüber dem technischen Werkzeugbegriff darf jedoch nicht übersehen werden; er liegt in der Existenzform des Begriffes.

Während das "technische" Werkzeug in materieller, gegenständlicher Form vorliegt, ist das "Werkzeug" im psychologischen Kontext nur ein kognitives Modell. Es muß zwar nicht bei jeder Tätigkeit neu geschaffen werden, erfordert jedoch eine Umsetzung aus der sprachlichen bzw. kognitiven Form in Handlung. Das Werkzeug bestimmt zwar die Tätigkeit des Lehrers, es existieren aber auch eine Reihe von Freiheitsgraden im Handeln. Damit ist man zurückverwiesen auf die Frage nach Möglichkeiten der Umsetzung (Anwendung) von Theoriewissen in Handeln.

Als Ergebnis läßt sich festhalten, daß eine Übertragung des Werkzeugbegriffes auf soziale Fragestellungen durchaus zweckmäßig und sinnvoll erscheint. Um den Begriff nicht überzustrapazieren, wird dem Vorschlag von BROMME, HÖMBERG (1976) gefolgt, statt von "Werkzeug" vom "Werkzeugcharakter" psychologischer Theorien bzw. theoretischer Wissensbestände zu sprechen.

Die These vom Werkzeugcharakter von Theorien bzw. theoretischem Wissen führt zu einem funktionalen bzw. pragmatischen Verständnis von Wissenschaft und Theorie (vgl. INNERHOFER u.a. 1976; KITTEL 1976; SEEGER 1977), d.h. der operative Charakter wird gegenüber der Abbildungsfunktion von Wissenschaft betont. Diese Schwerpunktverlagerung scheint vorteilhaft für ein offenes Verhältnis des Praktikers gegenüber dem Theoriebereich insgesamt und unterschiedlichen theoretischen Aussagenkomplexen im besonderen.

Die These vom Werkzeugcharakter des Theoriewissens signalisiert aber auch ein "Anwendungsverständnis", das über die klassische Anwendungsauffassung (Technologiekonzeption gemäß dem H-O-Schema) hinausgreift. Im folgenden Kapitel wird nun gezeigt, daß in neueren wissenschaftstheoretischen Entwicklungen zumindest teilweise eine wissenschaftstheoretische Aufarbeitung dieser veränderten Anwendungsauffassung erfolgt.

Zusammenfassung

Die im Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" implizite Zurückweisung der Ansicht, daß grundsätzliche Unterschiede zwischen wissenschaftlicher Tätigkeit und reflektierter pädagogischer Praxis bestünden, wurde durch die theoretische Analyse der Struktur des Praktikerhandelns begründet.

Unbeschadet einer unterschiedlichen Zielorientierung beider Tätigkeitsbereiche, welche historische und gesellschaftliche Gründe hat, wurden eine Reihe von Tätigkeitscharakteristika diskutiert, die in beiden Tätigkeitsbereichen prinzipiell ausmachbar sind.

Hierzu zählen Problemlösetätigkeit, plangesteuertes Handeln, integrative Verknüpfung qualitativ unterschiedlicher Wissensbestände, Wechsel zwischen algorithmisch und heuristisch gesteuerten Handlungen und die permanente Theoriebezogenheit jeglicher Tätigkeit.

Von zentraler Bedeutung für die Verwirklichung theoriegeleiteter Praxis erwiesen sich das Konzept des plangesteuerten Handelns und ein Theorieverständnis, das diesen Terminus nicht nur komplexen wissenschaftlichen Aussagensystemen zubilligt.

Die Ausführungen haben verdeutlicht, daß aus der Perspektive theoriegeleiteter Praxis der explikative Charakter theoretischer Aussagen (Abbildungsfunktion) zugunsten der operativen Bedeutsamkeit (Werkzeugcharakter) des Theoriewissens zurücktreten muß. Dadurch eröffnet sich nämlich die Möglichkeit einer organischeren Beziehung zwischen Theoriewissen und Handeln bzw. zwischen Wissenschaft und reflektierter pädagogischer Praxis.

5. Die Anwendung von Theorien als wissenschaftslogisches (wissenschaftstheoretisches) Problem

5.1 Zwei Auffassungen von der Anwendung einer Theorie

Die bisherige Argumentation ging von der zentralen Frage aus, wie kann der Praktiker (Lehrer) als "Nichtwissenschaftler" den Erwartungen an professionelle Praxis (theoriegeleitete und wissenschaftsorientierte Praxis) gerecht werden. Die Antwort bestand im Postulat, pädagogische Handlungskompetenz aufzubauen, welche dadurch charakterisiert ist, daß "Theorie"-Wissen zunehmend handlungssteuernde Funktion übernimmt. Mit der Betonung des operativen Charakters (Werkzeugcharakter) von Theoriewissen wurde versucht, der genannten Zielsetzung näherzukommen.

Die Funktion der Theorie wurde hierbei unter dem Aspekt gesehen, der in der gängigen Diskussion der Anwendungsproblematik zurücktritt: Anstelle des realitätsabbildenden (explikativen) Charakters wurde vor allem der operative hervorgehoben.

Die Anwendungsfrage wurde in der bisherigen Darstellung von einem pragmatischen Standpunkt aus, also in technologischem Sinn, diskutiert. Es war vorwiegend praktisches Interesse, das die Frage nach der Funktion der Theorie für Wissen bzw. für kompetentes Handeln begründete. Überlegungen zu den theoretischen Voraussetzungen jeglicher Praxis ergaben, daß Praktiker eben nicht nur auf der Ebene des gesunden Menschenverstandes und auch keineswegs theoriefrei handeln, auch dann nicht, wenn sie die Bedeutung von Theorien leugnen.

Die Reflexion, nach welchen "Theorien" der Praktiker handelt, ist jedoch nicht nur aus der Perspektive professioneller pädagogischer Handlungskompetenz bedeutsam, sie kann auch für die Weiterentwicklung der Theoriebildung fruchtbar wer-

den. Hierfür ist die Entwicklung der Verhaltenstherapie typisch. So verweist JAEGGI (1975) darauf, daß erfolgreiche Therapeuten den Stand der Theoriebildung zum Teil überholt haben, daß viele Elemente ihrer Praxis "mit ihrer Theorie noch nicht abgedeckt sind" (S. 423). Ähnliche Beobachtungen lassen sich im Bereich der Anwendung von Psychopharmaka oder Placebos machen.

Dieses in praktischer Arbeit gewonnene Wissen kann - so betont BROMME (1977) - Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung der Theorie liefern. Als Beispiele hierfür könnten angeführt werden etwa der "Versuch einer verhaltenstherapeutischen Heuristik" (LINDEN 1977), die Folgerungen aus der Reflexion "persönlichkeitstheoretischer Implikationen verhaltenstherapeutischer Praxis" (JAEGGI 1975) oder die "kognitive Verhaltenstherapie" MAHONEYs (1977).

Die wissenschaftliche Diskussion der "Anwendungsfrage" im pragmatischen Sinn ist bisher in der Literatur nur sehr bruchstückhaft geleistet worden. Die vorherrschende (auf der Basis des Kritischen Rationalismus geführte) Diskussion der Frage der Theorieanwendung liegt vielmehr auf der wissenschaftslogischen Ebene. Hierbei wird formal nach dem Gültigkeitsbereich einer Theorie unter Praxisbedingungen gefragt.

Nun besteht durchaus auch ein Zusammenhang zwischen den beiden Diskussionsansätzen bezüglich der "Anwendung einer Theorie". Beispielsweise haben "Theorien, die keine Ereignisse erklären können, die im Bereich des Praktikers vorkommen, sondern nur auf das 'Laborgeschehen' anwendbar sind" (vgl. BROMME 1977, S. 8), kaum eine Funktion für handlungssteuerndes Wissen.

Als "praxisrelevante Theorien" sollten daher nur jene Aussagegebilde bezeichnet werden, die "praktisches Handeln" wesentlich beeinflussen. Praktische Relevanz einer Theorie ist

also nicht schon dadurch gegeben, daß sie empirischer Bewährung zugänglich ist. So stellt KVALE (1976) die Frage, inwieweit wohl der verhaltensmodifikatorische Ansatz jenes "missing link between learning theory and educational practice" (KVALE 1976, S. 97) bilden könnte, dessen Nichtvorhandensein vielfach beklagt wird (FOPPA 1967; WEINERT 1969; AUSUBEL 1974). Hierauf wird zurückzukommen sein, denn daß dieser theoretische Ansatz heuristische Bedeutsamkeit und praktische Relevanz - also handlungssteuernde Funktion - hat, kann nicht bestritten werden.

Zunächst gilt es jedoch zu fragen, inwieweit der Anspruch des Kritischen Rationalismus zufriedenstellen kann, eine adäquate Antwort auf die Anwendungsfrage bereit zu haben. Schon die Tatsache, daß es notwendig ist, zwei Formen des "Anwendens einer Theorie" (technologische und wissenschaftslogische Anwendungsdiskussion) zu unterscheiden, weckt Bedenken.

Die Notwendigkeit, zwei Anwendungsbegriffe zu unterscheiden, gründet in der Trennung von Überprüfungs- und Verwertungszusammenhang in der Methodologie des Kritischen Rationalismus. Die strikte Trennung von Entdeckungs-, Überprüfungs- und Verwertungszusammenhang (Arbeitsteilung zwischen Forscher und Praktiker), die von seiten des Kritischen Rationalisten als unbedingt notwendig angesehen wird, hat jedoch weitgehend zur Konsequenz, daß in der wissenschaftlichen Diskussion übersehen wird, "beide Seiten der Anwendungsfrage" (BROMME 1977, S. 8) zu behandeln.

HERRMANN, als ein Vertreter des Kritischen Rationalismus bzw. der Nomothetischen Psychologie, spricht zwar beide Bereiche an, beschränkt sich jedoch letztlich in seiner eigenen Arbeit auf den Theoriebereich. So betrachtet er (1971, S. 143) Nomothetische Psychologie nicht nur als möglich, sondern auch als erfolgreich (bezüglich der Anwendung), was (z.B. von KRÜGER, KLÜWER, HAAG 1975; HOLZKAMP 1972) nachhaltig bestritten wird.

Andererseits erscheint HERRMANN (1976, S. 9) der "Begriff der Anwendbarkeit von Forschung ... sehr problematisch". Folgerichtig beschränkt sich HERRMANN in seinen Analysen "auf die Forschungstätigkeit von Psychologen" (a.a.O.).

Somit wird wiederum die Auffassung vertreten, daß verbindliches "praktisches Handeln" nur außerhalb "wissenschaftlichen Handelns" möglich sei, da wissenschaftliches Handeln der Logik der Hypothesenprüfung zu dienen habe, nicht der Produktion von Handlungsanweisungen (vgl. HAEBERLIN 1975; MERTENS 1977). Eine ähnliche Auffassung findet sich in der Argumentation von BUNGE (1967), bei dem die Überlegung eine zentrale Rolle spielt, inwieweit zu untersuchende Zusammenhänge logischer oder pragmatischer Art sind.

Eine derartige gegenseitige Ausschließung von pragmatischem und logischem Bereich ist mit dem in dieser Arbeit vertretenen Verständnis des Theorie-Praxis-Bezugs nicht vereinbar. Diese Trennung ist zwar formal möglich und zur Klärung mancher Sachverhalte sicherlich nützlich; sie erscheint jedoch für soziale Realität - hierauf beziehen sich letztlich auch logische Analysen über sozialwissenschaftliche Zusammenhänge - nicht ohne weiteres einsichtig. Sicherlich folgen nicht alle pragmatischen Zusammenhänge logischen Gesetzmäßigkeiten (sondern auch psycho-logischen), doch kann man pragmatischen Zusammenhängen nicht generell logische Struktur absprechen.

Die Folgen derartiger Abschottungsbemühungen sind unter den Schlagworten "wissenschaftliche Banalitätenproduktion", Irrelevanz wissenschaftlicher Ergebnisse, empirielose Hypothesen, Selbstgenügsamkeit von Theorie, Wissenschaftsmüdigkeit, Antiscientismus, Theorie-Praxis-Diskrepanz hinreichend bekannt.

5.2 Sozialtechnologie - Anwendung gemäß der Methodologie empirisch-analytischer Wissenschaft

Bleibt man im Rahmen des konventionellen Wissenschaftsverständnisses von Psychologie als einer Realwissenschaft, die sich der analytisch-empirischen Methodologie verpflichtet weiß, so sind als generelle Ziele Beschreibung, Erklärung und Prognose singulärer Ereignisse eines Gegenstandsbereiches unumstritten. Weniger eindeutig steht es mit der Zielsetzung "Verändern" bzw. Modifikation; allerdings "kommt man nicht an dem Umstand vorbei, daß der Psychologe auch verhaltensändernd wirkt" (SCHNEEWIND 1977, S. 17).

Unabhängig davon, ob man sich auf drei oder vier Hauptfunktionen von Wissenschaft einigt, wird - gemäß dem Regelkodex der Naturwissenschaften bzw. der empirisch-analytischen Methodologie - von der Existenz "formaler Strukturen zur rationalen Rekonstruktion einzelwissenschaftlicher Inhalte" (WESTMEYER 1977, S. 88) ausgegangen.

Allerdings bestehen unterschiedliche Auffassungen darüber, inwieweit Psychologie zum Geltungsbereich spezifischer wissenschaftstheoretischer Konstruktionen (1) zu zählen ist, da sie ja nicht zum "harten Kern" der Naturwissenschaft zählt (vgl. hierzu WESTMEYER 1977; YATES 1975).

Als relevante Theorien werden nämlich nur jene Aussagegebilde anerkannt, die - nach dem Vorbild der Naturwissenschaften - "thematisch und logisch systematisierte Mengen von in-

(1) Beispielhaft für diese Kontroverse ist der Streit, ob Psychologie sich gegenwärtig in einem Paradigmawechsel befinde oder ob sie noch einer vorparadigmatischen Stufe zuzuordnen sei. Während für letztere Auffassung z.B. WESTMEYER (1977), YATES (1975), WARREN (1971), PALERMO (1971), BRISKMAN (1972) plädieren, vertreten GROEBEN (1975 b), LONDON (1972), GROEBEN, SCHEELE (1977), GADLIN, INGLE (1975), SCHULTE (1977), ELMS (1975) die gegenteilige Meinung.

formationshaltigen Wenn-Dann-Aussagen ... sogenannte axiomatisch-deduktive Systeme" (PRIM, TILMANN 1975, S. 83) darstellen.

Nicht die Existenz von Hypothesen, Konstrukten und Beobachtungen gilt als Kriterium für Wissenschaft (diese liegen auch im Alltagswissen vor), sondern die Existenz spezifischer Prüfbarkeitskriterien, theoriespezifischer Begrifflichkeiten und das Vorhandensein von Basissätzen. Das zentrale Problem (paradigmatisches Problem) innerhalb dieser Wissenschaftsauffassung ist die Überprüfung des logischen Zusammenhangs und der "Real-Begründung" von Aussagen.

Theorieanwendung wird im Rahmen empirisch-analytischer Wissenschaft aufgefaßt als Erklärung, Prognose und Technologie (PRIM, TILMANN 1975). Letztere stellt die "praktische" Dimension im engeren Sinn dar (logische Ableitung von Techniken oder Regeln aus der Theorie zur Veränderung von Realität). PRIM, TILMANN (1975, S. 100) verstehen Technologie als "tautologische Transformation der Erklärung". Die Autoren vertreten die Auffassung, daß Erklärung, Prognose und Technologie den gleichen logischen Ableitungsmustern folgen, deren Grundstruktur durch das H-O-Schema vorgegeben ist. Auf diese Weise soll gewährleistet werden, daß nomologische Theorien in handlungsleitende Aussagensysteme umgeformt werden.

Zum zentralen Problem wird hierbei die Frage nach der "Ableitbarkeit". Die Möglichkeit, handlungssteuernde Aussagen abzuleiten, wurde im bisherigen Verlauf der Arbeit als Kriterium für praxisrelevante Theorien und als Charakteristikum kompetenter Praxis herausgestellt. Inwieweit dies durch die wissenschaftslogische Diskussion des Anwendungsproblems gewährleistet ist, soll nun anhand der Darstellung verschiedener Auffassungen von der "Anwendung einer Theorie" geklärt

werden. Hierbei ist zwischen der Aussagenkonzeption (statement-Ansatz) und der Nichtaussagenkonzeption (non-statement-Ansatz) von Theorien zu unterscheiden.

5.2.1 Zur Anwendungsfrage innerhalb der Aussagenkonzeption von Theorien

5.2.1.1 Das implizite Technologieverständnis in der Aussagenkonzeption von Theorien

Die Frage nach der Anwendung von Theorien zu stellen, heißt zu präzisieren, wie die Struktur einer Theorie vorstellbar ist bzw. wie die Genese von Theorien erklärt wird (vgl. hierzu SEEGER 1977, S. 64).

Die bekannte Darstellung der Aussagenkonzeption von Theorien (HEMPEL 1952, 1970; GROEBEN, WESTMEYER 1975; FEIGL 1970; CARNAP 1959, 1969, 1974; KRAUTH 1970; STEGMÜLLER 1960) charakterisiert die Struktur einer Theorie als Netzwerk, in dem das "uninterpretierte Postulatsystem ... über der Ebene der empirischen Fakten" (FEIGL 1970, S. 5) schwebt.

Um eine Realbegründung der Aussagen zu gewährleisten, gilt es, die grundlegenden theoretischen Begriffe (Postulate) und die aus diesen abgeleiteten theoretischen Begriffe mit empirischen Begriffen zu verknüpfen. Diese sind ihrerseits wieder durch operationale Definition (Spezifizierung der Beobachtungsregeln, der Messung, des experimentellen Vorgehens, des statistischen Designs) in die Beobachtungsebene eingebaut. Die Verankerung der Theorie in der Realität (Empirie) soll durch Zuordnungsregeln (Korrespondenzregeln) gewährleistet werden. Erst das Vorhandensein der Korrespondenzregeln

läßt zu, daß eine Theorie den Anspruch auf die Bezeichnung "wissenschaftlich" erheben kann.

Die Mengen der Aussagen lassen sich also drei Ebenen zuordnen:

- Aussagen auf der Beobachtungsebene enthalten neben logischen Zeichen nur Beobachtungsbegriffe (Beobachtungssprache: LB),
- Aussagen auf der theoretischen Ebene enthalten neben den logischen Zeichen nur theoretische Begriffe (theoretische Sprache: LT),
- Aussagen auf der zwischen den beiden genannten Bereichen liegenden Ebene enthalten neben logischen Zeichen Beobachtungsbegriffe und theoretische Begriffe (Zuordnungsregeln: Z).

Gegen die ursprüngliche Ansicht, die Einteilung in LB, LT und Z könne theorieunabhängig vorgenommen werden (Aufteilung der Gesamtsprache in die verschiedenen Sprachebenen vor dem Aufbau von Theorien), um dadurch zu "einer gemeinsamen Beobachtungs- und theoretischen Sprache zu kommen, in der die jeweiligen Theorien formuliert werden" (GROEBEN, WESTMEYER 1975, S. 63) liegen heute zahlreiche Einwände vor (BOHNEN 1972; BUNGE 1967, II; HEMPEL 1970; HERRMANN 1973). Gegenwärtig wird daher seltener von einer theorieunabhängigen Beobachtungssprache ausgegangen.

Die Bedeutung eines Zeichens (Begriffes) ist innerhalb verschiedener Theorien vielfach trotz formaler (etwa verbaler) Identität unterschiedlich. Beispielsweise wird sowohl von SKINNER (1953) als auch von RAPAPORT (1959) Psychologie als die "Wissenschaft vom Verhalten" verstanden. Die jeweilige Auslegung dieser Begriffe erfolgt recht unterschiedlich (vgl. hierzu auch WESTMEYER 1973, S. 35 ff.). Erst auf dem Hintergrund einer Theorie, erst bei Kenntnis des Gesamtsy-

stems einer Theorie erhalten Aussagen auf den verschiedenen Sprachebenen ihren Sinn.

Ein Postulatsystem erhält also seine empirische Bedeutung erst durch die Verbindung mit der Beobachtungssprache. Umgekehrt sind die Beobachtungsbegriffe nicht frei von theoretischen Vorannahmen, die jedoch nicht unbedingt nur einem spezifischen Postulatsystem entstammen. "Der Sachverhalt ist zwar in L_B repräsentierbar, erhält aber erst im Gesamtsystem der Theorie unter Bezugnahme auf ihren theoretischen Teil seinen eigentlichen Stellenwert... In diesem Sinn sind auch die Beobachtungsbegriffe theoretisch geladen" (GROEBEN, WESTMEYER 1975, S. 64).

Als zentral für die Anwendungsfrage und zugleich als schwache Stelle im Konzept der Aussagenkonzeption von Theorien erweist sich somit die Konzeption der Zuordnungsregeln. Mit der Annahme ihrer Existenz wird eine implizite Technologiekonzeption geschaffen. Funktion der Korrespondenzregeln ist es ja, die Verbindung zwischen zwei unabhängigen Sprachebenen zu schaffen. Ist dies gewährleistet, so ist prinzipiell auch die Übertragung von Aussagen bzw. Gesetzmäßigkeiten aus L_T in L_B - und damit in die Praxis - gewährleistet.

Das Problem hierbei ist jedoch, daß der Status der Korrespondenzregel, "verglichen mit ihrer ... großen Bedeutung, noch gänzlich unklar" (SEEGER 1977, S. 65) ist. Das Konzept der Korrespondenzregeln wird zunehmend der Kritik unterzogen (vgl. RADNER, WINOKUR 1970, Minnesota Studies in the Philosophy of Science: Conference on the Problems of Correspondence Rules). Die Funktion der Korrespondenzregeln wird nämlich erst dann einsichtig, wenn zuvor eine scharfe Trennung zwischen Beobachtungssprache und Theoriesprache vollzogen ist, Theoriebegriffe also unabhängig von empirischen Begriffen generiert werden und die empirische Bedeutung der Theoriebegriffe durch die Korrespondenzregeln gewährleistet wird.

Das Postulat der Theoriefreiheit der Beobachtungssprache hat jedoch einer differenzierten Analyse nicht standgehalten (zusammenfassend: GROEBEN, WESTMEYER 1975, S. 141, 190 ff.). Die "upward seepage"-Vorstellung, das "Durchsickern nach oben" beim Zustandekommen von theoretischen Begriffen (FEIGL 1970; SEEGER 1977), hat in der Abhängigkeit der Beobachtungsbegriffe von der Theoriekonstruktion (KUTSCHERA 1972, II, S. 498 ff.) ihre gegenläufige Entsprechung.

5.2.1.2 Anwendung als Derivat des HEMPEL-OPPENHEIM-Schemas

Die im vorigen Kapitel angesprochene implizite Anwendungs- bzw. Technologieauffassung im Rahmen der Aussagenkonzeption von Theorien wurde von PRIM, TILMANN (1975) in explikativer Weise präzisiert.

Ihre grundlegende Behauptung besagt, daß die Prinzipien der Anwendung von Theorien in logischer Hinsicht identisch seien mit den Prinzipien der Theoriegenese bzw. Theorieüberprüfung. Das formale Strukturprinzip dieser logischen Identität liegt ihrer Ansicht nach im H-O-Schema vor.

In seiner allgemeinen Fassung wird davon ausgegangen, daß aus einem Explanans (erklärender Teil), das aus (theoretischen) Gesetzen und Randbedingungen (Antezedenzbedingungen) besteht, die logische Ableitung zum Explanandum (erklärter Teil) möglich ist.

Abb. 4: Formale Struktur des HEMPEL-OPPENHEIM-Schemas

$G_1 G_2 \dots$	theoretische Gesetze, Hypothesen	}	Explanans
$A_1 A_2 \dots$	Antezedenzbedingungen		
E	Explanandum		

Die formale Struktur ist in den drei Formen der Anwendung von Theorien - "Erklärung, Prognose und Technologie" - aufzeigbar. Der Unterschied der drei Anwendungsformen theoretischen Wissens liegt nach PRIM, TILMANN (1975, S. 100) lediglich in "nach praktischen Gesichtspunkten je unterschiedlich gewähltem Ausgangspunkt der Ableitungskette".

Die folgende Übersicht nach PRIM, TILMANN (1975, S. 105) zeigt die (pragmatischen) Akzentunterschiede zwischen Erklärung, Prognose und Technologie (vgl. auch REITER 1975, S. 24).

Abb. 5: Strukturelle Äquivalenz und pragmatischer Unterschied von Erklärung, Prognose und Technologie nach PRIM, TILMANN 1975

		Erklärung	Prognose	Technologie
Explanans (Wenn-Komponente)	Gesetze	gesucht (gesetzt)	gesucht (gesetzt)	gesucht (gesetzt)
	Randbedingungen	gesucht	gegeben	gesucht Maßnahmen/ Techniken
Explanandum (Dann-Komponente)		gegeben	gesucht	gegeben Ziel Frage: Wie realisierbar

Bei der Erklärung gilt es also, zu gegebenem Explanandum Randbedingungen und Gesetze (sofern nicht bekannt) zu finden, während bei der Prognose von den gegebenen Randbedingungen ausgegangen und nach den Folgen (Explanandum) dieser Randbedingungen - bei Annahme bestimmter Gesetzmäßigkeiten, welche als zweckmäßig eingesetzt werden - gefragt wird.

Bei der technologischen Anwendung von Theoriewissen geht man vom gegebenen Ziel (Dann-Komponente) aus und fragt nach der Wenn-Komponente. Man sucht

- a) nach relevanten Gesetzmäßigkeiten, sofern sie nicht als "bekannt" gesetzt werden und
- b) nach vom Gesetz angesprochenen Anwendungsbedingungen, also nach Maßnahmen, welche zur Realisation der Zielzustände führen.

Die Aussagen auf den verschiedenen Modellebenen gehören also unterschiedlichen Sprachebenen an. Während die Aussagen in G (allgemeine Gesetze, Hypothesen) der Theoriesprache angehören, sind Antezedenzbedingungen und Explanandum in der Beobachtungssprache formuliert (Protokollaussagen).

Die Gültigkeit der strukturellen Gleichheit setzt die Annahme einer Reihe von "Adäquatheitsbedingungen" voraus, da nur in diesem Fall ein logisch-deduktiver Schluß möglich ist (1).

-
- (1) Eine Zusammenstellung dieser von HEMPEL, OPPENHEIM (1948) formulierten und von STEGMÜLLER (1969) modifizierten Adäquatheitsbestimmungen findet sich bei GROEBEN, WESTMEYER (1975, S. 81):

- "B₁. Das Argument, das vom Explanans zum Explanandum führt, muß logisch korrekt sein.
 - B₂. Das Explanans muß mindestens ein allgemeines Gesetz enthalten (oder einen Satz, aus dem ein allgemeines Gesetz ableitbar ist).
 - B₃. Das Explanans muß empirischen Gehalt besitzen.
 - B₄₊. Die Sätze, aus denen das Explanandum besteht, müssen wahr sein.
- Als schwächere Forderung reicht anstelle von B₄₊ B₄ aus:
- B₄. Die Sätze, aus denen das Explanans besteht, müssen gut bewährt sein."

"Sozialtechnologie" stellt sich für PRIM, TILMANN somit als deduktive Konsequenz aus theoretischen Aussagen dar. Diese Auffassung ist stark kritisiert worden (SCHEFFLER 1963). Als zentraler Kritikpunkt der Gleichheitsthese wird angeführt, daß Gesetze der Sozial- und Verhaltenswissenschaft meist keine nomologischen Aussagen enthalten. Statistische Gesetze erfordern jedoch eine andere Interpretation und wissenschaftstheoretische Bewertung (WESTMEYER 1973; GROEBEN, WESTMEYER 1975).

SEEGER (1977, S. 66) argumentiert gegen die Gleichsetzung von Erklärung und Technologie (1): "Das Ziel der Anwendung ... befindet sich ganz offensichtlich nicht nur nicht auf der gleichen Ebene wie das Explanandum der Erklärung im H-O-Schema", sondern vielmehr auf "einer Modell-Ebene, die Handlungssysteme abbildet" (a.a.O., S. 67). Angesichts der Tatsache, daß "Techniken als Regeln und Technologien als Regelsysteme bereits schon bestehen, ohne daß sie als durch wissenschaftliche Theorien begründet angesehen werden können" (a.a.O., S. 67), sei offenbar, daß ein wesentlicher Unterschied zwischen wissenschaftlicher Erklärung und Technologie bestehe, der "durch die Behauptung der logischen Äquivalenz leider nicht eingefangen wird" (a.a.O.).

Der Versuch, auf deduktive Weise zur Anwendung von Theoriewissen zu gelangen, wird von SEEGER als inadäquat betrachtet. Er begründet dies damit, daß dieser Ansatz die dynamischen Entwicklungsbedingungen im Aufbau von Theorien und Technologien außer acht lasse.

Auch GROEBEN, WESTMEYER (1975) stehen dem Modell von PRIM, TILMANN reserviert gegenüber. Sie machen darauf aufmerksam, daß selbst bei Vorliegen logischer Identität von Erklärung

(1) Die logische Äquivalenz von Erklärung und Prognose wird von SEEGER (1977) nicht bestritten (siehe auch WESTMEYER 1973).

und Technologie zwei zusätzliche Voraussetzungen vorliegen müßten, um das Problem der Anwendung von Theoriewissen im angesprochenen Sinn zu ermöglichen:

- zum ersten, daß "es erforschte Gesetzmäßigkeiten mit den entsprechenden (angezielten) Dann-Komponenten gibt",
- "zum zweiten, ob halbwegs informationshaltige Theorien aufzufinden sind, die nicht entweder empirieleere Hypothesen oder einen völlig impraktikablen, parzelliert-überdifferenzierten ... Randbedingungspool, sondern einige wichtige in praktische Maßnahmen umsetzbare Antezedenzbedingungen bieten" (GROEBEN, WESTMEYER 1975, S. 214).

GROEBEN, WESTMEYER (1975) hegen Zweifel, daß beide Voraussetzungen für Sozialwissenschaften gegenwärtig in ausreichendem Maße gewährleistet seien.

Die von HERRMANN (1971) positiv eingeschätzte Möglichkeit sozialtechnologischer Anwendung sozialwissenschaftlicher Theorien ist ferner im Rahmen der Kritischen Psychologie (HOLZKAMP 1972), der Aktionsforschung (KRÜGER u.a. 1975), als auch von Forschern, die sich der Methodologie des Kritischen Rationalismus verpflichtet wissen (HERRMANN 1976; WEGENER 1974; WEINERT 1969; STAPF, HERRMANN 1974; FOPPA 1967; KEUPP 1974; WESTMEYER 1976 a), bezweifelt worden.

Während HOLZKAMP (1972) auf die "Banalitätenproduktion" wissenschaftlicher Forschung hinweist und die ungenügende Anwendbarkeit wissenschaftlicher Forschungsaussagen auf die durch das Experiment bedingte Reduzierung und Parzellierung eines komplexen Bedingungs Zusammenhangs zurückführt (mangelnde externe Validität), bezweifeln KRÜGER et al. (1975) die Möglichkeit der deduktiven Ableitung von Sozialtechnologie überhaupt. Sie meinen, der Ableitungsvorgang sei nicht ohne "hermeneutische Berechnungen" möglich.

"Die Anwendbarkeit ergibt sich aus einer Interpretation sozia-

ler Situationen und sozialer Problemstellungen, die durchaus hermeneutischen Charakter hat" (a.a.O., S. 12). Die Autoren vertreten die These, daß sozialwissenschaftliche Theorie im Rahmen empirisch-analytischer Sozialwissenschaft beziehungslos zur Praxis stehe und nur Legitimierungsfunktion für Sozialwissenschaftler habe.

Letztlich argumentieren aber KRÜGER et al. ähnlich wie HOLZKAMP, wenn sie von "Koinzidenz zwischen Forschungslogik und Forschungsorganisation" (a.a.O., S. 12) sprechen. Es wird kritisch bemerkt, daß mit methodischen Argumenten die "quasi 'Selbstgenügsamkeit' der Theorie" begründet wird. Diese Beschränkung wird zusätzlich gestützt durch den organisatorischen Rahmen (Rahmenbedingungen) wissenschaftlicher Tätigkeit, "der soziale Praxis nicht nur nicht fördert, sondern gemäß den institutionellen Normen sogar für obsolet, da minderwertig gegenüber der Theorie, erklärt" (a.a.O., S. 13).

Angesichts dieser Implikationen hat sich die von PRIM, TILMANN vorgeschlagene Konzeption der Beziehung zwischen Theorie und Praxis für die Realisierung theoriegeleiteter und wissenschaftsorientierter Praxis als wenig bedeutsam erwiesen.

5.2.1.3 Anwendung von Theoriewissen mittels Ableitung von Regeln - der Ansatz nach BUNGE

Ein differenzierteres Konzept über den Zusammenhang von Theoriewissen und Praxis auf wissenschaftslogischer Ebene wurde von BUNGE (1967, II) in die Diskussion gebracht. Nach BUNGE (siehe auch WENDT 1974) ist zu unterscheiden zwischen Wissenschaft (Forschungsbereich), die sich mit der Aufstellung bzw. Erforschung von Gesetzesaussagen (nomologischen Aussagen) befaßt, und Technologie oder angewandter Wissenschaft, welche

auf der Basis nomopragmatischer Aussagen die Aufstellung von Regeln bzw. Regelsystemen ermöglicht.

BUNGE betont nachdrücklich die Unterschiedlichkeit von Praxis- und Forschungssituation; er wendet sich ferner gegen die Auffassung, daß deduktiv auf direktem Wege aus nomologischen Aussagen Handlungsanweisungen für die Praxis ableitbar seien (wie etwa im Ansatz von PRIM, TILMANN unterstellt wird). Auch BUNGE versucht, Regeln zu gewinnen, welche die Lösung praktischer Aufgaben bzw. Probleme gewährleisten sollen. Diese Regeln gilt es mit wissenschaftlichen Aussagen zu begründen. Hierzu erachtet er aber einige Zusatzannahmen als notwendig. Sein Vorgehen läßt sich durch die Ableitungskette

"nomologische Aussage $\longrightarrow$ nomopragmatische Aussage $\longrightarrow$ Regel" global charakterisieren. Theoriewissen (enges Theorieverständnis) ist demnach durch nomologische Aussagen, praktisches Handeln durch Regeln bestimmt. Als zentrales Verbindungselement zwischen Theorie und Praxis fungiert nach BUNGE die nomopragmatische Aussage.

Nomopragmatische Sätze stellen Aussagen dar, in denen "Ziel-Mittel-Beziehungen zum Ausdruck kommen. Sie sind genau dann fundiert, wenn es eine Menge von Gesetzesaussagen gibt, die die Wirksamkeit der Regeln erklären können" (WESTMEYER 1976 b, S. 180). Nomopragmatische Aussagen gründen also auf einer nomologischen Aussage und auf Zusatzhypothesen, sie stellen empirische Generalisierungen dar, welche pragmatische Begriffe enthalten (vgl. BUNGE 1967, II, S. 344; WESTMEYER 1976 b).

Nomopragmatische Sätze besitzen immer noch die Eigenschaften (logische Struktur) einer Aussage (vgl. BROMME, HÖMBERG 1976, S. 24), beschreiben aber nicht Sachverhalte, sondern menschliche Handlungen. Sie

- haben demnach die Form einer logischen Implikation,
- bieten die Möglichkeit, sie auf ihren Wahrheitsgehalt zu

überprüfen,

- stellen eine allgemeine Aussage dar, nicht nur die Beschreibung eines Einzelfalls und
- betreffen menschliche Operationen (1) in ihren Realisierungsmöglichkeiten.

Diese Merkmale gelten nicht mehr für Regeln.

Die nomopragmatische Aussage erst erlaubt die Formulierung von Regeln, jedoch kann diese Ableitung nicht mehr streng deduktiv erfolgen, es müssen Zusatzannahmen gemacht werden, welche der Tatsache Rechnung tragen, daß die "Idealsituation" experimenteller Realität bzw. der Forschungssituation verlasen wird. Dadurch verlieren Regeln die Eigenschaften nomologischer bzw. nomopragmatischer Aussagen.

Regeln haben Aufforderungscharakter. Sie legen das Tun bzw. Unterlassen bestimmter Tätigkeiten nahe, mittels derer ein Zielzustand erreicht werden kann.

BUNGE (1967, II, S. 132) betrachtet Regeln als "Anweisung", als "eine endliche Zahl von Operationen in einer gegebenen Reihenfolge" und grenzt sie von der Klasse der Aussagen ab. SEGETH (1974, S. 63) vertritt die Auffassung, daß Regeln auf eine spezifische Situation bezogen und der Klasse der Aufforderungen zuzuordnen seien.

Der zentrale Unterschied von Gesetzesaussagen und Regeln besteht nach BUNGE darin, daß Regeln keinen Wahrheitswert haben wie nomologische Aussagen, sondern nur Wirksamkeitswerte (Effektivitätswerte). Daher garantiert die Gültigkeit der Gesetze keine generelle Wirksamkeit der Regeln. Die Gesetzesaussagen gelten z.B. nur unter idealisierten Bedingungen, die jedoch in der Realität (Praxis) nicht vorliegen und vielfach

(1) Natürlich können auch menschliche Operationen Gegenstand von Erkenntnistätigkeit sein, die in nomologischen Aussagen ihren Niederschlag findet.

auch nicht hergestellt werden können.

Dieser Sachverhalt bedingt nach BUNGE die Notwendigkeit, nomopragmatische Aussagen zu formulieren. Diese beschreiben Handlungen, welche grundsätzlich nicht unter idealisierten, sondern nur unter realen Bedingungen existieren. Somit wird die Möglichkeit zur "Ableitung" von handlungsleitenden Regeln gewährleistet, nicht jedoch deren Wirksamkeit.

Der Erfolg einer Regel läßt allerdings nicht zu, auf die Wahrheit einer Gesetzesaussage zu schließen. BUNGE vertritt nachdrücklich die Ansicht, daß der Aufbau von Technologien bei Theorien beginnt und bei Regeln endet (nicht umgekehrt); er bleibt jedoch letztlich die Antwort schuldig, wie denn nun die Regelerstellung außerhalb des wissenschaftslogischen Bereichs erfolgen soll.

Wie dieser Vorgang vorstellbar ist, nämlich als produktive Aktivität des Praktikers auf einer Dimension algorithmischer versus heuristischer Planbildung, wurde im Rahmen dieser Arbeit schon skizziert. Daß heuristische Prozesse nicht völlig spekulativ diskutiert werden müssen, sondern durchaus rationaler Analyse zugänglich sind, ist in der Literatur belegt (vgl. MÜLLER 1970; Übersicht bei BROMME, HÖMBERG 1977).

Der Ansatz von BUNGE macht jedoch deutlich, daß die Auffassung, aus Wissenschaft lasse sich eine Technologie für den Praktiker ableiten (1), nur mittels Zusatzannahmen zu realisieren ist. Am Beispiel der Verhaltensmodifikation wird deutlich werden, daß auf der Ebene praktischer Tätigkeit diese Zusatzannahmen weitgehend durch subjektive Aktivität - beispielsweise durch die Formulierung ideographischer Hypothesen - charakterisiert sind.

(1) BUNGE betrachtet Technologie als angewandte Wissenschaft, Wissenschaft aber nicht als gereinigte Technologie (BUNGE 1967, II, S. 136 ff.).

Dies ist jedoch mehr als nur formale Umformung von Sätzen. Hierauf aber beschränkt sich der Ansatz von BUNGE durch dessen Verharren auf der wissenschaftslogischen Ebene.

SEEGER (1977, S. 89) vertritt sogar die Ansicht, daß eine "Technologie (in dem von BUNGE gemeinten Sinne) als Produkt wissenschaftlicher Theorie und praktischer Problemlösung" ganz einfach deswegen fehlt, weil die menschliche Handlung als zentraler Gegenstand psychologischer Erkenntnistätigkeit nur ungenügend theoretisch bestimmt ist. Sofern Gegenstand psychologischer Theorie "die menschliche Handlung ist, kann man die Verwissenschaftlichung von Praxis und das Ausgehen von der Alltagspsychologie nicht voneinander trennen, wenn man den Entwicklungsprozeß einer psychologischen Technologie beschreiben will" (a.a.O., S. 90).

Während BUNGE für die strikte Trennung von Technologie und Theorie plädiert, geht SEEGER von der prinzipiellen Gleichrangigkeit und der wechselseitigen Bezogenheit von Theorie und Praxis aus, ein Standpunkt, der auch vorliegender Arbeit zugrundeliegt.

Aus letzterem Standpunkt eröffnen sich zwei Wege zur Begründung einer Technologie, nämlich

- vorhandene bzw. gefundene Regeln mit wissenschaftlichen Theorien zu begründen und
- aus der Theorie Regeln (über heuristische Zwischenschritte) abzuleiten.

Diese beiden Wege sind als aufeinander bezogen zu sehen. Wesentliche Implikationen, die mit ihnen verknüpft sind, wurden in den vorangegangenen Kapiteln vorliegender Arbeit diskutiert.

5.2.2 Zur Anwendungsfrage innerhalb der Nicht-Aussagen-Konzeption von Theorien

5.2.2.1 Die Nicht-Aussagen-Konzeption in der SNEED-STEMMÜLLER-Version und ihr implizites Anwendungsverständnis

Die Diskussion um die Anwendung von Theorien ist in jüngerer Zeit durch die sogenannte "Nicht-Aussagen-Konzeption" (non-statement-view) erweitert worden. Diese von SNEED (1971) für mathematisierte physikalische Theorien entwickelte Theoriekonzeption wurde von STEGMÜLLER (1973, 1975) aufgegriffen und explizit beschrieben. Dabei ging es STEGMÜLLER um den Nachweis, daß "hinter KUHNs wissenschaftshistorischen Analysen auch ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept steht: der 'non-statement-view' von Theorien" (GROEBEN, SCHEELE 1977, S. 3; vgl. auch STEGMÜLLER 1973; GROEBEN, WESTMEYER 1975; WESTMEYER 1976 a, b; ERLenkÄMPER 1976; HERRMANN 1976; MERTENS 1977; WESTMEYER 1977 b).

Diese Theoriekonzeption erklärt stringent die Auffassung von KUHN, daß in Zeiten "normaler Wissenschaft" das Paradigma (Theorie) konstant bleibt, während sich die Ansichten (Überzeugungen) der Wissenschaftler ändern können (STEMMÜLLER 1973, S. 180 ff.), und erst bei "wissenschaftlichen Revolutionen" das Paradigma durch ein anderes ersetzt wird (Theorieverdrängung).

Theorien werden in diesem Theorieverständnis nicht mehr als in sich und untereinander widerspruchsfreie Sätze über einen Forschungsgegenstand aufgefaßt, sondern als "begriffliches, nichtsprachliches Gebilde". STEGMÜLLER beschreibt dieses begriffliche Gebilde als "mengentheoretisches Prädikat S, durch dessen Einführung die Theorie axiomatisiert wird" (1973, S. 49). Eine Theorie wird dabei aufgefaßt als ein Paar mit

den Elementen

- Strukturkern als logische Komponente und
- Menge der intendierten Anwendungen als empirische Komponente.

Damit ist ein Anwendungsverständnis impliziert, welches im Gegensatz zur Aussagenkonzeption von der Annahme eines grundsätzlich unbegrenzten Anwendungsbereichs Abschied nimmt, zugleich jedoch Anwendung als konstitutives Element der Theoriekonzeption versteht. "Eine Theorie ist nicht mehr universell anwendbar, sondern nur in bestimmten Situationen auf bestimmte Systeme ..., deren Individuenbereiche verschieden sind, sich aber teilweise überschneiden können" (WESTMEYER 1976 a, S. 15).

Der Strukturkern enthält die fundamentalen Begriffe und Beziehungen zwischen den Begriffen in mathematisierter Form als komplexes mengentheoretisches Prädikat. In seiner Urform ist dieser Strukturkern - modelltheoretisch - als fünfstellige Relation (geordnetes Quintupel) beschrieben worden (vgl. STEGMÜLLER 1974, S. 11 ff, 1973, S. 122 ff; WESTMEYER 1976 b, S. 184/185) (1).

Die Menge der "intendierten Anwendungen" umfaßt den Anwendungsbereich des Strukturkerns. Demnach ist die Theorie nicht universell gültig, sondern nur auf bestimmte Bereiche (Probleme) anwendbar. Die Menge der intendierten Anwendungen wird als offene Menge verstanden; sie ist in ihren einzelnen Elementen nicht vollständig aufzählbar, sondern meist durch eine paradigmatische Beispielmenge oder durch eine Reihe von Attributen festgelegt. Die paradigmatische Beispielmenge ist meist

(1) Der Strukturkern einer Theorie ist eingeführt als geordnete Menge

- (1) der möglichen Modelle der mathematischen Struktur der Theorie,
- (2) der möglichen Partialmodelle,
- (3) einer Restriktionsfunktion,
- (4) der Menge der Modelle und
- (5) der Menge der Nebenbedingungen (STEGMÜLLER 1974).

vom Erfinder der Theorie festgelegt. Die verschiedenen Anwendungsbereiche (Systeme, Probleme), auf welche die (mathematische) Struktur der Theorie anwendbar ist, heißen Modelle der Theorie.

Soll geprüft werden, inwieweit intendierte Anwendungen tatsächlich Modelle der Theorie darstellen, muß eine "Kernerweiterung" vorgenommen werden. Hierbei werden dem Strukturkern Nebenbedingungen auferlegt, welche "gewissermaßen Querverbindungen und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen intendierten Anwendungen herstellen" (GROEBEN, WESTMEYER 1975, S. 74). Dazu kommen noch spezielle Gesetze, die nur für bestimmte Anwendungen der Theorie gelten; sie führen zu einer "Verschärfung der mathematischen Struktur der Theorie" (WESTMEYER 1976 b, S. 185).

Führt man diese Verschärfung weiter, so "läßt sich schließlich der gesamte empirische Gehalt einer Theorie durch eine einzige unzerlegbare Aussage wiedergeben, den zentralen empirischen Satz (Ramsey-Sneed-Satz) der Theorie. Dieser Satz, nicht die Theorie, aus der er entstanden ist, kann mit der Realität konfrontiert werden und an der Erfahrung scheitern" (GROEBEN, WESTMEYER 1975, S. 74).

Der Theoriekern (Strukturkern) als mathematische Struktur ist also gegen Falsifikation immun (1); er wird auch beibe-

(1) STEGMÜLLER (1974, S. 190 ff.) unterscheidet 3 Formen der Theorieimmunität (vgl. auch SEEGER 1977, S. 70):

1. Erfolgreiche Kernerweiterungen können nicht als das Scheitern der Theorie, sondern nur als das Scheitern der Kernerweiterung bzw. des Anwendungsversuchs aufgefaßt werden.
2. Die Zuordnung von Theorie und Anwendung mittels paradigmatischer Beispielmengen kann nicht unabhängig von der Theorie erfolgen; durch diese Selbstdetermination des Anwendungsbereichs einer Theorie ergibt sich deren Immunität gegen potentielle Falsifikation.
3. Da es keine theorieunabhängige Messung gibt, geht ein Widerspruch zwischen Theorie und Messung zu Lasten der Messung, nicht des Gesetzes.

halten, wenn durch Einführung spezieller Gesetze neue Anwendungsmöglichkeiten abgeleitet werden (vgl. STEGMÜLLER 1973, S. 99 ff.). "Der negative Ausgang einer empirischen Überprüfung bedeutet folglich keine Falsifikation, sondern lediglich das Scheitern eines Anwendungsversuchs" (GROEBEN, SCHEELE 1977, S. 4; siehe auch STEGMÜLLER 1973, S. 105). Es müssen in diesem Fall also nur die speziellen Gesetze revidiert werden, nicht der Theoriekern. Da der Kern einer Theorie nicht von der Falsifikation berührt wird, ist es sinnvoll, sich von weiteren Anwendungen der Theorie möglichen Erfolg zu versprechen.

Theorie im non-statement-view erweist sich also als ein begriffliches Instrument (Werkzeug), mit dem man in bestimmten Situationen, nicht in allen, arbeiten kann, welches darüber hinaus durch "geschickte Verwendung in immer neuen Situationen unter Umständen brauchbare Dienste verrichtet" (GROEBEN, WESTMEYER 1975, S. 74).

Die in Kapitel 4 dargestellten Überlegungen zur Bedeutsamkeit und Funktion von Theoriewissen für den Praktiker, insbesondere die These vom Werkzeugcharakter der Theorie, finden hier eine Parallele im Rahmen wissenschaftstheoretischer Überlegungen.

Die Tatsache, daß sich ein Instrument (Theorie) in bestimmten Situationen nicht bewährt, rechtfertigt noch nicht, es überhaupt nicht mehr zu verwenden. Man wird eben diese Situationen aus dem Anwendungsbereich ausschließen. Die Nichtverwendung wäre erst gerechtfertigt, wenn ein Werkzeug zur Verfügung steht, das sowohl für jene Situationen geeignet ist, in denen das alte brauchbar ist, als auch für solche, in denen das alte sich nicht bewährt hat.

Ähnlich läßt sich argumentieren, wenn man weitere Anwendungskriterien, die sich aus der Werkzeuganalogie ableiten lassen,

berücksichtigt, wie beispielsweise das Kriterium der Ökonomie, des Verschleißes oder der Arbeitserleichterung.

Dadurch daß im Theorieverständnis - gemäß dem non-statement-view - von der Idee der universellen Anwendbarkeit abgegangen wird und die Menge der intendierten Anwendungen als offene Menge konstituiert wurde, lassen sich theoretische Weiterentwicklungen, pragmatische Aspekte und Rückwirkungen der Praxis auf die Theorie formal schlüssig aufeinander beziehen.

Einschränkend muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß die SNEED-STEGMÜLLER-Version des non-statement-view sich auf ausgereifte physikalische Theorien bezieht und daß es STEGMÜLLER natürlich nicht um eine Verbesserung praktischer pädagogischer Tätigkeit ging, sondern um eine rationale Analyse bzw. logische Interpretation der KUHNschen Gedanken zum Prozeß der Theorieverdrängung.

STEGMÜLLER (1974, S. 200) konnte aufzeigen, daß durch den non-statement-view eine Überwindung der Kluft zwischen bislang diametral entgegengesetzter Auffassungen über den Wissenschaftsfortschritt (kumulativ versus nichtkumulativ) möglich ist. Da nämlich die Strukturkerne der verdrängten und der verdrängenden Theorie nicht identisch sind, dennoch die "reduzierende Theorie ... in explanatorischer und prognostischer Hinsicht mindestens dasselbe wie die auf sie reduzierte Theorie" (STEGMÜLLER 1974, S. 195) leistet, liegt sowohl ein "nichtkumulativer Prozeß" vor (Nichtidentität der Strukturkerne) als auch ein "kumulativer Prozeß" (die neue Theorie leistet mindestens dasselbe wie die alte).

Die Brauchbarkeit der Nicht-Aussagen-Konzeption für die Psychologie bzw. Sozialwissenschaften erscheint zunächst fraglich, da die zentrale Voraussetzung für diese wissenschaftstheoretische Konstruktion - der mathematisierte Struktur-

kern - fehlt (1).

Angesichts einer Reihe bedeutsamer Gedanken in dieser Konzeption (instrumenteller Charakter von Theorien; Aufgabe der These von der empirischen Falsifikationsmöglichkeit von Theorien; Abgehen von der Auffassung einer universellen Gültigkeit von Theorien zugunsten begrenzter Gültigkeits- bzw. "Anwendungs"-Bereiche) lag der Gedanke nahe, dennoch eine Übertragung auf sozialwissenschaftliche bzw. psychologische Theorien zu versuchen. Dies hat HERRMANN (1974, 1976) in analogisierender Weise geleistet.

5.2.2.2 Die Übertragung der Nicht-Aussagen-Konzeption von Theorien auf die Psychologie (HERRMANN)

HERRMANN (1974, 1976) erhofft sich durch die Übertragung der Nicht-Aussagen-Konzeption auf die Psychologie einen Ausweg aus der "Rechtfertigungskrise" (1976, S. 41), in welche die Psychologie durch die Weiterentwicklung des Kritischen Rationalismus - etwa durch LAKATOS (1974) - geraten ist.

-
- (1) WESTMEYER (1977) vertritt die Ansicht, daß Psychologie nicht den Anspruch erheben könne, "zum Geltungsbereich der wissenschaftstheoretischen Konstruktionen von KUHN, LAKATOS, FEYERABEND oder SHAPER" (S. 84) zu gehören, da sie als "vorparadigmatische Wissenschaft" anzusehen sei und nicht zu den "harten" Naturwissenschaften (reife Wissenschaften) zu zählen ist. Dagegen lassen die gegenwärtig anzutreffenden formalen Strukturen bestimmter psychologischer Forschungsbereiche es zu, Psychologie zum Geltungsbereich einiger formaler Strukturen analytischer Wissenschaftstheorie zu zählen. Die fast ausschließliche Konzentration der analytischen Wissenschaftstheorie auf deterministische Konzeptionen läßt jedoch zentrale psychologische Bereiche (statistische Hypothesen, siehe hierzu WESTMEYER 1972; GROEBEN, WESTMEYER 1975) außerhalb des genannten Geltungsbereiches - die "Logik statistischen Schließens" wurde von der Wissenschaftstheorie erst ab Mitte der 60-er Jahre aufgegriffen (HACKING 1965; KYBURG 1974; STEGMÜLLER 1973 a).

Die Erkenntnis, daß die "sogenannten Tatsachen, mit denen es der Psychologe zu tun hat, stets theoriegetränkt sind, daß sie immer 'interpretierte Tatsachen' sind" (HERRMANN 1976, S. 41), führte zum Verlust jener sicheren Beurteilungsbasis, wie sie mit POPPERs Falsifikationsprinzip vorlag (1).

Da die "Abgrenzung zwischen weichen, unbewiesenen 'Theorien' und der harten, bewiesenen 'empirischen Basis'" (LAKATOS 1974, S. 98) nicht existiert, ist es nicht möglich, Theorien auf der Basis empirischer Evidenzen zu falsifizieren, sie können höchstens durch eine bessere Theorie verdrängt werden. "Es gibt keine Falsifikation vor dem Auftauchen einer besseren Theorie" (LAKATOS 1974, S. 117; vgl. auch SEEGER 1977, S. 72; MERTENS 1977, S. 60).

An diese Überlegungen anknüpfend fordert HERRMANN, neben der "Aufrechterhaltung und Verbesserung der klassischen Methodik", um "theoretische Annahmen empirisch zu rechtfertigen", den Aufbau einer "Methodik der Rückbindung theoretischer Annahmen an Problemstellungen" (HERRMANN 1976, S. 154). In Anlehnung an SHAPER (1974) betrachtet er daher "psychologische Wissenschaft als ein Bündel institutionalisierter Problemlösungsprozesse" (1976, S. 42), wobei er zwei Arten von Forschungsprogrammen bzw. Problembewältigung unterscheidet (vgl. HERRMANN 1976, S. 29 ff.):

- Forschungsprogramm Typ a bzw. Problembewältigung erster Art: Forschungsprogramme dieser Art bemühen sich um "variable Beantwortung einer fixierten Forschungsfrage" (a.a.O., S. 9). Die Problembewältigung erfolgt dadurch, daß "unter steter Beibehaltung des Problems (und damit des betreffenden Annahmekerns) Überführungen des IST-Zustandes des Problematisierten in angestrebte SOLL-Zustände desselben ver-

(1) Zur radikalen These der Theorieabhängigkeit von Beobachtung vgl. FEYERABEND 1970; BOHNEN 1972; GROEBEN 1975 a.

sucht" werden (a.a.O., S. 49).

- Forschungsprogramm Typ b bzw. Problembewältigung zweiter Art: Hierbei wird ein festgelegtes Beantwortungsschema auf verschiedene Forschungsfragen angewandt. Problembewältigung dieser Art erweist sich als "Ersetzung von Problemen nebst ihren Annahmekernen durch andere Probleme nebst neuen Annahmekernen" (a.a.O., S. 45).

Als Analogon zum Strukturkern fungiert bei HERRMANN der Annahmekern, der mit jedem Problem unlöslich verknüpft ist. HERRMANN möchte den Annahmekern jedoch nicht auf seine "eventuell feststellbare 'mathematische Struktur'" (a.a.O., S. 45) beschränken, vielmehr will er auch dasjenige am jeweiligen Annahmekern thematisiert wissen, "von dem bei Formalisierungen abstrahiert würde" (a.a.O., S. 45).

Dieser Annahmekern (1) erfaßt das "Bild, das man sich vom IST-SOLL-Unterschied" (HERRMANN 1974, S. 7) innerhalb eines bestimmten Problembereiches macht. "Ändert sich der Annahmekern, so ändert sich damit das Problem" (HERRMANN 1976, S. 44). Jede Problemerkognition enthält bereits konstitutive Annahmen über "tatsächliche und mögliche Zustände" des problematisierten, "über mögliche Zustandsüberführungen, über Hindernisse für angestrebte Zustandsüberführungen" (a.a.O., S. 44).

Während sich Problemlösungsversuche durchaus als falsch herausstellen mögen, "können die das jeweilige Problem konstituierenden Kernannahmen nicht als durch Problemlösungsversuche widerlegbar (falsifizierbar) gelten" (a.a.O., S. 45).

(1) Zur Begrifflichkeit: STEGMÜLLER (1973), ebenso WESTMEYER (1976) bevorzugen für die Bezeichnung des invarianten Kerns einer Theorie den Terminus "Strukturkern", HERRMANN (1974, 1976) spricht von "Annahmekern", SHAPER (1974) von "domains", LAKATOS (1970) von "hard score" und RADNITZKY (1974) von "preconception in research".

Diese Immunität gegen Falsifikation ist also bedingt durch die begriffliche Natur des Annahmekerns; er wird nicht immunisiert, er ist immun, denn "Begriffliches ist nicht widerlegbar" (HERRMANN 1976, S. 47; siehe auch STEGMÜLLER 1973). Allerdings erweist sich die Beziehung zwischen Problem und Annahmekern, wie sie von HERRMANN vorgelegt wurde, als problematisch (vgl. hierzu SEEGER 1977, S. 72 ff.).

Zur Rekonstruktion von Annahmekernen wird bei HERRMANN das Verfahren "versuchsweiser Annahmenelimination" (1976, S. 45) vorgeschlagen. Es stellt ein Analogon zum Begriff der Kernerweiterung (RAMSEY-SNEED-Lösung) in der SNEED-STEMMÜLLER-Konzeption des non-statement-view dar. Hierbei wird geprüft, inwieweit durch Ausschließung bestimmter Annahmen das Problem selbst aufgehoben wird. Derartige Annahmen, die im Rahmen dieser Prozedur verschwinden, stellen den Annahmekern dar.

Als Beispiel wird von HERRMANN unter anderem das Problem "Lernen am Erfolg" angeführt, dessen invarianter Kern durch die SKINNERSche Annahme determiniert ist, daß Verhaltenswahrscheinlichkeiten mit den Konsequenzen des jeweiligen Verhaltens in bestimmter (funktionaler) Beziehung stehen. Eliminiert man diese Annahme, so kann man sich zwar noch mit Lernproblemen bzw. Lernforschung befassen, doch sind die nun zu behandelnden Probleme nicht mehr Probleme SKINNERScher Konzeption (vgl. HERRMANN 1976, S. 46).

Es gilt allerdings zu beachten, daß HERRMANN ausschließlich die institutionalisierte Forschungstätigkeit von Psychologen im Auge hat, wenn er von Problemlösen spricht. Anwendbarkeit von Forschung erscheint ihm "sehr problematisch" (HERRMANN 1976, S. 9). Diese Selbstbeschränkung ist zwar prinzipiell legitim, sie führt jedoch zu einer unzulänglichen Definition von "Problem" und einigen Unklarheiten in der Nicht-Aussagen-Konzeption HERRMANNS (vgl. SEEGER 1977, S. 72 ff.).

Die Bildung neuer Annahmekerne, die mit der Problemersetzungs-
verknüpfung ist, tritt nach HERRMANN (1976, S. 59) unter drei-
erlei Bedingungen auf:

- (1) "bei der Rezeption außerwissenschaftlich vorgegebener
Probleme durch die wissenschaftliche Psychologie" (das
Problem wird auf die Interessenslage des Wissenschaft-
lers hin umgeformt),
- (2) "als Ergebnis langfristig erfolgloser Kernanwendungen
im Verfolg eines Forschungsprogramms", die modelltheore-
tisch Bemühungen um Kernerweiterungen darstellen, und
- (3) "bei der Übernahme eines Problems aus einem Forschungs-
programm durch 'Umstrukturierung' desselben unter den
Prämissen eines anderen ... Forschungsprogramms".

Die Bewertung der Tauglichkeit von Annahmen erfolgt nicht
mehr allein aufgrund empirischer Befunde. Vielmehr wird sie
anhand eines komplexen Kriteriums vorgenommen, das HERRMANN
(1976, S. 101 ff.) mittels folgender sechs Gesichtspunkte
beschreibt:

- . Rekonstruktionswert,
- . empirische Prüfbarkeit,
- . Anregungsgehalt,
- . Überraschungswert,
- . Tauglichkeitsbeschreibung von Sekundärannahmen und
- . empirische Bewährtheit.

Hiermit soll der Komplexität des Zusammenhangs von Theorie
und Empirie Rechnung getragen werden. Man beachte auch, daß
diese Auffassung die Werkzeuganalogie nahelegt.

Die Grundgedanken des non-statement-view erweisen sich als
Stütze einer differenzierteren Modellvorstellung über das
Verhältnis von Theorie und Empirie. Mit der HERRMANNschen
Forderung nach einer "Methodik der Rückbindung theoretischer
Annahmen (Theorien usf.) an 'ihr' Problem" (1976, S. 154)
wird eine Dogmatisierung empirischer Kriterien, welche wei-
terhin als notwendig erachtet werden, vermieden (vgl. auch

MERTENS 1977, S. 111). Annahmen (Theorien) haben instrumentelle Funktion.

Mit der Unterscheidung der beiden Typen von Forschungsprogrammen bzw. Problemlösungsversuchen versucht HERRMANN, analog den STEGMÜLLERSchen Gedanken von "Theorieimmunität und Theorieverdrängung" bzw. analog der KUHNschen Unterscheidung von "normaler und revolutionärer Wissenschaft" zu argumentieren. Die Bedeutsamkeit einer "Favorisierung des 'Neubeginns'", sowie die "Argumentation eines 'kritizistischen Pluralismus'" (1976, S. 62) möchte HERRMANN nicht unterschätzt wissen.

Die Arbeiten HERRMANNs zeigen, daß eine Übertragung des non-statement-view auf die Psychologie in analogisierender und modifizierter Weise nicht nur möglich ist, sondern auch weiterführend zu sein scheint (problemspezifische Tauglichkeit theoretischer Konstruktionen; Zurückweisung eines unfruchtbaren Präzisionsfetischismus und Empirie-Dogmatismus). Dieser Sachverhalt wird auch nicht dadurch aufgehoben, daß durchaus eine Reihe von Unstimmigkeiten bei HERRMANN auszumachen sind (1).

Allerdings verbleibt HERRMANN im Vorfeld der eigentlichen Anwendungsdiskussion. Primär ist für ihn, die Gedanken des non-statement-view für die Psychologie nutzbar zu machen, sekundär erscheint ihm die Frage, wie denn nun der Zusammenhang zwischen (aus dem Annahmekern abgeleiteten und empirisch überprüften) Zusatzannahmen bzw. Spezialgesetzen und deren technologischer Nutzung zu denken ist.

(1) So bedeutet etwa "Problemlösung" bei HERRMANN, daß das Problem bestehen bleibt. Die Beseitigung eines Problems wird andererseits nur bedingt als Problemlösung betrachtet (Problemersetzung); zur Kritik und Reformulierung des unzureichenden Problembegriffs bei HERRMANN siehe SEEGER 1977, S. 72 - 86.

Selbst wenn man HERRMANN zustimmen mag, daß psychologische Problemlösungsversuche bzw. sozialwissenschaftliche Forschung nicht ausschließlich am "Anwendbarkeitskriterium" sich ausrichten können (1976, S. 157/158), so wird damit keineswegs die Notwendigkeit aufgehoben, den Zusammenhang Theorie - Technologie zu klären.

Ohne Zweifel besteht die Leistung bei der Formulierung eines wissenschaftlichen Problems in der Ableitung bzw. Generierung verallgemeinerter Problemkognitionen aus vielen Problemsituationen und nicht in der Lösung praktischer Probleme (vgl. Kap. 4.1). Dies darf jedoch nicht dazu führen, daß nicht mehr gesehen wird, daß "wissenschaftliche Tätigkeit sich auf reale Systeme bezieht, diese mehr oder weniger und mehr oder weniger adäquat abbildet" (SEEGER 1977, S. 81) (1).

Auch wenn der Wissenschaftler andere Ziele verfolgt als der Praktiker, für ihn also andere Modellobjekte relevant sind (2), darf er nicht übersehen, daß die Entstehung wissenschaftlicher Probleme "als Repräsentation von Teilen 'äußerer' Probleme, die über das Modell-Objekt, das eine reale Situation partiell abbildet, vermittelt sind" (SEEGER 1977, S. 87), zu verstehen ist.

-
- (1) BUNGE (1973) hat mit seiner "Hierarchie von Theorien" (Typ I: spezifische enge Theorien - empirisch überprüfbar; Typ II: generische, interpretierte Theorien - nicht direkt empirisch überprüfbar; Typ III: generisch semiinterpretierte - empirisch nicht überprüfbar) einen Weg gewiesen, wie der Zusammenhang zwischen Real-Objekt, Modell-Objekt und Modell-Objekten der Modell-Objekte reformuliert werden kann (siehe SEEGER 1977, S. 78 - 86).
 - (2) SEEGER (1977) unterscheidet in Anlehnung an BUNGE zwischen wissenschaftlichen Modell-Objekten (Theorietypen I - III nach BUNGE), technischen Modellen (aus wissenschaftlichen Theorien in Regelsysteme umgesetzte Modell-Objekte) und praktischen Erfahrungsmodellen (als Ergebnis erfolgreicher praktischer Problemlösung).

Damit wird wiederum auf die Bedeutung der realen Anwendungssituation für die Problemerkognition und die Theorieformulierung (Theorie ist Voraussetzung für Problemdetermination, Planbildung und Technologie) verwiesen. Die HERRMANNsche Zurückhaltung gegenüber einer psychologischen Technologie ist angesichts der heuristischen Bedeutsamkeit des non-statement-view insbesondere auch deswegen unbefriedigend, weil die zentralen Gedanken seines Anwendungsverständnisses (siehe Ausführungen zu Problemlösungstyp a: Generierung von Hypothesen aus den Kernannahmen) im technologischen Bereich bereits von BUNGE in differenzierter Form expliziert wurden (vgl. Kap. 5.2.1.3: Ableitung nomopragmatischer Regeln).

5.3 Zur Bedeutsamkeit der wissenschaftslogischen Diskussion des Anwendungsproblems für theoriegeleitetes und wissenschaftsorientiertes Praktikerhandeln

Die wissenschaftslogische Diskussion der Anwendungsproblematik bewegt sich eindeutig auf der Basis abstrakter, nomothetisch ausgerichteter Theoriebildung. Die Zweifel bleiben, ob durch wissenschaftslogische Überlegungen zur Erklärung, Prognose und Sozialtechnologie eine "Brücke zum praktischen Handeln" (GROEBEN, WESTMEYER 1975, S. 213) geschlagen werden kann.

Das zentrale Problem der Anwendungsfrage, nämlich die Schwierigkeit, sowohl den Kriterien wissenschaftlicher Arbeit, als auch den Anforderungen praktischen Handelns in etwa gleichem Maße zu entsprechen, wird im Kontext der wissenschaftslogischen Diskussion nur für den Wissenschaftler mehr oder weniger zufriedenstellend gelöst (sofern er sich dem gegenwärtig dominierenden naturwissenschaftlich-experimentell ausgerichteten Wissenschaftsverständnis verpflichtet weiß).

Es verbleibt das Dilemma, daß "praktische" Handlungen nur "außerhalb der (progressiv) gehaltvollen Hypothesen- und Theoriensysteme" (GROEBEN, WESTMEYER 1975, S. 213) für rea-

lisierbar gehalten werden bzw. daß "auf der Basis bewährter gehaltvoller Forschungsprogramme nur forschungsinterne Handlungs-Effekt-Relationen" (a.a.O.) ableitbar sind.

Damit wird die für die Methodologie des Kritischen Rationalismus typische Trennung von Entstehungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang (vgl. MERTENS 1975, S. 180) auch im Rahmen der wissenschaftslogischen Diskussion der Anwendungsproblematik deutlich. Die im Rahmen der wissenschaftslogischen Diskussion vertretenen Anwendungskonzeptionen sind daher auch nicht ohne weiteres von vornherein für wissenschaftlich fundiertes Praktikerhandeln bedeutsam. Ihre "praktische" Relevanz scheint eher in der heuristischen Bedeutsamkeit derartiger Konstruktionen zu bestehen.

Ob der Geltungsbereich (1) wissenschaftstheoretischer Kon-

-
- (1) WESTMEYER (1977) fordert, die von SARRIS und LIENERT (1974, S. 293 ff.) für psychologische Testverfahren vorgenommene Unterscheidung von Gültigkeitsbereich (Sachrepräsentanz) und Geltungsbereich (Populationsrepräsentanz) auch bei wissenschaftstheoretischen Konstruktionen analog zu beachten. Mit dem Aufkommen derartiger Konstruktionen ist nicht zugleich deren Geltung bzw. Gültigkeit für psychologische bzw. pädagogische Inhalte (Theorien, Methoden, anderes Material) festgelegt. WESTMEYER (1977, S. 83) macht darauf aufmerksam, daß die führenden Wissenschaftstheoretiker bis auf SUPPES sich keineswegs intensiv mit Psychologie beschäftigt haben; einige haben dies zwar am Rande getan, jedoch mit heute kaum noch aktuellen Fragen (BERGMANN 1951; CARNAP 1932; HEMPEL 1949; NAGEL 1959). Auch für die neueren wissenschaftstheoretischen Konzeptionen (LAKATOS, KUHN, SHAPER) werden fast ausschließlich Beispiele aus den "harten Wissenschaften", also Physik und Mathematik, herangezogen. Erklärung, Prognose, Begründung bzw. Anwendung bedenkenlos mit logischer Deduktion gleichzusetzen, ist im Rahmen sozialwissenschaftlichen Handelns nicht unproblematisch. Formale, deduktiv logische Operationen nach syllogistischen Regeln sind weitgehend an deterministische Konzeptionen gebunden, welche in Sozialwissenschaften kaum anzutreffen sind. Der für Sozialwissenschaften eminent wichtige Bereich der "statistischen Hypothesen, der Methoden ihrer Gewinnung und der Verfahren ihrer Prüfung" (WESTMEYER 1977, S. 86) ist von der wissenschaftstheoretischen Diskussion bisher nur unzureichend berücksichtigt worden. Diesbezügliche fachwissenschaftliche Strukturierungsansätze hat WESTMEYER (1972) vorgelegt.

struktionen über die Wissenschaftstheorie i.e.S. hinaus auf andere Bereiche ausgedehnt werden kann, wird nicht zuletzt durch den Umgang mit derartigen Konstruktionen (vornehmlich in heuristischer bzw. analogisierender Weise) bestimmt. Als Beispiel sei verwiesen auf den HERRMANNschen Versuch, die zentralen Gedanken des non-statement-view für die Psychologie nutzbar zu machen, und auf die Überlegungen GROEBENS über einen "Paradigmawechsel" in der Psychologie.

So sehr im einzelnen Kritik hierbei angebracht sein mag, jene Kritiker, die sich über den "laschen" oder "nur analogisierenden" Umgang mit wissenschaftstheoretischen Begriffen bzw. Konzepten mokieren, sind bisher den Beweis schuldig geblieben, daß ein striktes Festklammern an den ursprünglichen (eigentlich nur für die "harten" Wissenschaften Mathematik bzw. Physik geltenden) Konzepten und Begrifflichkeiten zu einer Weiterentwicklung im Bereich der Sozialwissenschaften geführt hat.

Die heuristische Vorgehensweise, wie sie von den genannten Autoren und anderen versucht wird, scheint dagegen durchaus

- aus erstarrten Denkschemata herauszuführen (Erkennen der problemspezifischen Gültigkeit theoretischer Konzeptionen; Abkehr von einem unfruchtbaren Präzisionsfetischismus; Reformulierung eines Subjektmodells vom Menschen),
- ein theoretisches Aufarbeiten de facto existierender Praxis zu ermöglichen (Entwicklung der Prozeßdiagnostik, Weiterentwicklung therapeutischer und pädagogischer Praxis: "kognitive Wende") und
- auch eine Weiterentwicklung methodologischer Positionen anzubahnen (GROEBEN, SCHEELE 1977; WAHL 1977/78).

Die prinzipielle Fruchtbarkeit der wissenschaftslogischen Anwendungsdiskussion für die Rekonstruktion, Begründung oder Modifikation reflektierten praktischen Handelns ist auf der

Basis eines "funktionalen" Verständnisses von Wissenschaft und Theorie (vgl. INNERHOFER u.a. 1976; KITTEL 1976) und des in Kapitel 2 dieser Arbeit skizzierten Theorie-Praxis-Verhältnisses vorstellbar. Sofern man dem Praktiker die Fähigkeit zubilligt, kreativ und reflektiert handeln zu können, etwa gemäß dem Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" und auf der Basis der in Kapitel 3 analysierten Strukturmerkmale reflektierter Praxis, können wissenschaftstheoretische Konstruktionen bzw. die Grundgedanken derselben gegebenenfalls Anregungs-, Kontroll- und/oder Steuerungsfunktion im Rahmen reflektierten praktischen Handelns übernehmen (z.B. problem-spezifische Regelgültigkeit; Reflexion der Prognosemöglichkeiten u.ä.).

Die heuristische Bedeutsamkeit dieser Bereiche für die Praxis resultiert aus der Tatsache, daß der gegenwärtige Entwicklungsstand der Sozialwissenschaften (mangelnde externe Validität der Theorien und Gesetze) und die etwas einseitige Basis der wissenschaftstheoretischen Diskussion (Präferenz deterministischer Konzepte) eine direkte Übertragung auf konkretes Praktikerhandeln nicht zulassen.

So äußern GROEBEN, WESTMEYER (1975, S. 214) erhebliche Zweifel, daß für eine Sozialtechnologie, wie sie von Kritischen Rationalisten gefordert wird, überhaupt die nötigen Voraussetzungen vorliegen. Es sei nämlich keinesfalls gesichert, daß überhaupt erforschte Gesetzmäßigkeiten vorliegen, welche für die angezielte Dann-Komponente gelten, d.h. es fehlen weitgehend Untersuchungen, die sich auf "normale" Realität, nicht nur auf experimentelle Realität i.e.S. (Labor) beziehen. Des weiteren bezweifeln die Autoren, daß "halbwegs informationshaltige Theorien aufzufinden sind, die nicht entweder empirieleere Hypothesen ... oder einen völlig impraktikablen, parzelliert-überdifferenzierten ... Randbedingungs-pool" (a.a.O.) erfassen.

Zweifel, inwieweit Sozialwissenschaften zum Geltungsbereich der besprochenen Anwendungskonzeptionen zählen, treffen somit nicht nur die Technologiestruktur im Sinne von PRIM, TILMANN. Auch die Konzeption nach BUNGE, dergemäß aus nomologischen Aussagen nomopragmatische Aussagen und hieraus dann handlungsleitende Regeln abzuleiten sind, wird dann problematisch, wenn es überhaupt an den nomologischen Gesetzmäßigkeiten (mit ausreichender externer Validität), von denen ausgegangen werden soll, mangelt.

In anderem Zusammenhang wurde in dieser Arbeit schon darauf hingewiesen, daß sich Kritik an mangelnder Reflexion grundlegender Annahmen neuerdings auch bei jüngeren Methodikern regt. GIGERENZER, STRUBE (1978) kritisieren beispielsweise die fehlende Reflexion der zentralen Annahmen, welche den üblichen dimensionsanalytischen Verfahren (Faktorenanalyse u.ä.) zugrundeliegen. Sie fordern eine "annahmekritische Dimensionsanalyse", mittels derer die "Explizierung aller zugrunde liegenden Annahmen, ihre Reduktion (soweit möglich), sowie ihre theoretische Begründung oder empirische Überprüfung der Gültigkeit der verbleibenden Annahmen" (a.a.O., S. 75) erfolgen soll.

Hinter derartigen Forderungen steht letztlich ebenfalls die Erkenntnis von der Notwendigkeit einer Forschungsstrategie, welche "auf 'Lebensnähe' der erhobenen Daten und auf theoretisch reflektierte Interpretation" (a.a.O., S. 85) vermehrt Wert legt.

Mangelnde externe Validität wissenschaftstheoretischer Konstruktionen monieren auch INNERHOFER, GOTTWALD, SCHARFETTER (1976), wenn sie aus der Sicht des Klinischen Psychologen eine "pragmatisch" orientierte Wissenschaftstheorie fordern. "Allgemein, so scheint es uns, werden von Klinischen Psychologen wissenschaftstheoretische Überlegungen als etwas Ab-

struses angesehen" (a.a.O., S. 48). Die Autoren zitieren im weiteren TOULMIN (1953), der zwar vom Standpunkt des Physikers her argumentiert, dessen Aussage aber auch die Meinung zahlreicher praktizierender Psychologen treffe. Demnach sei das Bemerkenswerte an wissenschaftstheoretischen Argumentationen, daß "sie irgendwie eine Aura von Unwirklichkeit an sich haben. Was da gesagt wird, mag luzide und gelehrt sein und an Folgerichtigkeit nichts zu wünschen übrig lassen, aber irgendwie scheint es danebenzutreffen. Es ist nicht faktisch falsch oder auf andere Weise fehlerhaft; es ist schlicht irrelevant" (a.a.O., S. 48).

Es sollte nicht aus dem Auge verloren werden, daß sich als der maßgebliche Gestalter theoriegeleiteter und wissenschaftlich begründeter Praxis letztlich jener praktizierende Pädagoge bzw. Lehrer erweist, der sich um ein "wissenschaftliches Verhältnis zur vollständigen Wirklichkeit seiner Berufsproblematik" (OTTE, STEINBRING 1975, S. 72) bemüht. Die wissenschaftslogische Anwendungsdiskussion wird für ihn dann relevant, wenn sie ihm als heuristisch zu verwendendes Werkzeug für die Lösung seiner Probleme zur Verfügung steht, er also in derartigen Konzepten einen Bezugspunkt für die Rechtfertigung, Begründung, Erklärung bzw. Modifikation seines Handelns erblicken kann.

Eine Überwindung der TOULMINschen Kritik an wissenschaftstheoretischen Konzepten im Kontext konkreter, reflektierter Praxis erscheint am ehesten dann möglich, wenn man die Frage nach dem Werkzeugcharakter der verschiedenen Ansätze stellt. Damit wird zum wiederholten Male auf ein funktionales Verständnis von Wissenschaft Bezug genommen. Eine theoretische Begründung eines derartigen Selbstverständnisses von Wissenschaft hat KITTEL vorgelegt (1976, S. 73 - 84).

Mit der "beispiellose(n) Absonderung reifer wissenschaftli-

cher Gemeinschaften von den Forderungen der Laienwelt und des alltäglichen Lebens" (KUHN 1967, S. 215) kann sich der "Praktiker" nicht zufriedengeben. Sein Handlungsraum sprengt eindeutig den engen Rahmen experimenteller Realität; der Handlungsdruck, dem er unterworfen ist, läßt ferner wenig Verständnis für amüsante Diskussionen im Elfenbeinturm elitärer Wissenschaft zu. Angesichts schwindender Ressourcen (Finanzierung von Wissenschaft) und drängender praktischer Probleme wird eine Wissenschaft, die primär um ihrer selbst willen (BERKOWITZ 1976) oder zum Spaß (!) des Wissenschaftlers (1) betrieben wird, zunehmend weniger akzeptabel.

Ein pragmatisch orientiertes Wissenschaftsverständnis bricht mit dieser aus der Antike stammenden Wissenschaftsrechtfertigung. Wissenschaftliches Handeln vermag sich vielmehr nur insofern zu rechtfertigen, wie es seinen Zweck zu begründen in der Lage ist (vgl. KITTEL 1976, S. 76). Eine instrumentalistische Fehldeutung als bloße Technologie wird durch "die Relativierung von Mitteln auf Zwecke" (a.a.O.) verhindert. Nur auf der Basis eines derartigen Wissenschaftsverständnisses scheint aus der wissenschaftslogischen Anwendungsdiskussion für den pädagogischen Praktiker Bedeutsames ableitbar.

Für den "Praktiker" steht außer Frage, daß Sozialwissenschaftler Aussagen zu liefern haben, die auch für außerexperimentelle (Labor-) Realität gelten müssen. Nach WEISSBERG (1976) haben demgegenüber Sozialwissenschaftler offenbar eine weitverbreitete und oft unbewußte Angst, ihr wissenschaftliches Ansehen zu verlieren, wenn sie praxisbezogen forschen. Hieran haben sicherlich das "gegenwärtige akademische Belohnungssystem und (die) Gratifikationen, die für laboratoriumsexperi-

(1) "Wenn eine Gesellschaft aus ihren Bürgern das Beste machen will, muß sie intellektuelle Aktivitäten um ihrer selbst willen fördern" (BERKOWITZ 1976, S. 13).
"We must close this chapter with a statement regarding what to us is one of the most important aspects of experimentation in social psychology: It's fun" (ARONSON, CARLSMITH 1968, S. 75).

mentelle Forschung ausgeteilt werden" (MERTENS, FUCHS 1978, S. 111) beträchtlichen Anteil.

Gegenüber der KUHNschen Ansicht, daß wissenschaftliche Arbeit bzw. wissenschaftlicher Fortschritt durch Rücksichtnahme auf Nützlichkeitserwägungen behindert würden, vertritt SEEGER (1977, S. 117) die These, daß die Krisen-Diskussion in der Psychologie gezeigt hat, daß "im Gegenteil die Abschottung gegenüber gesellschaftlichen Problemen für viele Diskussions- teilnehmer die Hauptursache für die 'Zurückgebliebenheit' der Psychologie ist."

Auf der Basis eines pragmatischen Wissenschaftsverständnisses gilt es, über das im Experiment schlicht Gegebene hinauszudenken. WOLMAN (1971) rät Psychologen, sich um größeres Selbstvertrauen bezüglich ihrer eigenen Forschungsbefunde zu bemühen. Sie sollten ihren Gegenstand, ihre Methodologie und ihr Wissenschaftsverständnis mehr selbst bestimmen und sich dies weniger von Mathematikern, Physikern, Philosophen und Wissenschaftstheoretikern vorschreiben lassen.

Das unreflektierte Festhalten der Sozialwissenschaftler am POPPERSchen Falsifikationsschema machte sie weitgehend blind für die Tatsache, daß wissenschaftliches Handeln in hohem Maße von sozialen und sozialwissenschaftlichen Faktoren bestimmt wird. Dem Physiker KUHN blieb es vorbehalten, Sozialwissenschaftler auf die "äußeren" Bedingungen als wesentliche Determinanten wissenschaftlichen Fortschritts aufmerksam zu machen (siehe hierzu KUHN 1967, S. 13, 215; SEEGER 1977, S. 117; MERTENS, FUCHS 1978, S. 186).

In analoger Weise sei hiermit für ein erhöhtes Selbstbewußtsein wissenschaftsorientierter Praktiker plädiert. An den nachfolgenden objekttheoretischen Erörterungen (Gegenstandsbereich Pädagogische Verhaltensmodifikation) wird beispielhaft deutlich werden, inwieweit konkrete Praxis durch die produk-

tive Aktivität des handelnden Subjekts theoretisch begründet werden kann und daß derartige Praxis sich als wegweisend für die Theoriebildung zu erweisen vermag.

Es besteht kein Grund, daß der Wissenschaftler allein entscheidet, inwieweit praktische Tätigkeit als theoriegeleitet und wissenschaftlich begründet angesehen werden kann; zu problematisch sind angesichts der vollständigen sozialen Realität seine "wissenschaftlichen" Vorgaben (umstrittene Exaktheitätsstandards, problematische Methodenpräferenz, reduzierte Gegenstandsauffassungen).

Die Bedeutsamkeit wissenschaftlicher Inhalte für den Praktiker resultiert letztlich aus dessen Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden, Prinzipien, Modelle oder sonstige wissenschaftliche Inhalte bewußt, in kreativer und rationaler Diskussion zugänglicher Weise, auf die zu bewältigenden (praktischen) Probleme zu beziehen. Mit der Entwicklung des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" wurde ein m.E. brauchbares Metakonzept für diesbezügliches Handeln vorgelegt.

Zusammenfassung

Ausgangspunkt der Argumentation in Kapitel 5 war die Feststellung, daß die Anwendungsfrage (Funktion der Theorie für Praktikerhandeln, Modus und Struktur der Theorie-Praxis-Beziehung) in der wissenschaftlichen Literatur überwiegend auf wissenschaftslogischer Ebene diskutiert wird. Die pragmatische Seite der Anwendungsfrage, wie sie von vorliegender Arbeit betont wird, ist dagegen nur selten thematisiert worden.

Im weiteren Verlauf der Darstellung wurden sodann verschiedene wissenschaftstheoretische Ansätze zur Anwendungsproblematik skizziert und von einem pragmatischen Standpunkt aus

diskutiert. Hierbei wurde zwischen Ansätzen der sogenannten Aussagen-Konzeption von Theorien (statement-view) und dem Anwendungskonzept im "non-statement-view" unterschieden. Überlegungen zur Bedeutsamkeit dieser Ansätze im Hinblick auf das Bemühen um theoriegeleitete und wissenschaftsorientierte Praxis schlossen das Kapitel ab.

Die Ausführungen zielten nicht auf eine umfassende Zusammenstellung aller Argumente für und gegen die unterschiedlichen Konzepte der wissenschaftstheoretischen Anwendungsdiskussion. Vielmehr sollte gezeigt werden, daß in neueren Entwicklungen dieser Diskussion eindeutige Parallelen und Analogien zu wesentlichen Überlegungen ausmachbar sind, die bei pragmatisch (technologisch) orientierter Diskussion der Anwendungsfrage im Mittelpunkt stehen.

Damit wurde gezeigt, daß das Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" und die diesem Konzept zugrundeliegenden Thesen von der Struktur des Praktikerhandelns - als Beitrag zu einer pragmatisch ausgerichteten Diskussion der Anwendungsproblematik - mit neueren wissenschaftstheoretischen Konzeptionen in Beziehung gebracht werden können bzw. durch diese gestützt werden (zumindest auf einer analogen Argumentationsebene).

Will man ernsthaft pädagogische Praxis und wissenschaftliche Erkenntnis im konkreten Handeln organisch verknüpfen, so ist es dringend geboten, die grundsätzliche Trennung von Theorie und Praxis neu zu überdenken und beide Seiten der Anwendungsfrage (BROMME 1977, S. 8) angemessen zu berücksichtigen. Mit dem Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" ist ein m.E. brauchbarer und weiterführender Lösungsvorschlag für diese Aufgabe präsentiert worden, der seiner Weiterentwicklung harrt (1).

(1) Das Konzept ist empirischer Überprüfung durchaus zugänglich.

Teil II: Pädagogische Verhaltensmodifikation - eine Möglichkeit inhaltlicher Präzisierung "Pädagogischer Handlungskompetenz"?

6. Einführende Überlegungen zur fachspezifischen Konkretisierung des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz"

6.1 Zur Wahl "Pädagogischer Verhaltensmodifikation" als Inhaltsbereich "Pädagogischer Handlungskompetenz"

Von Befürwortern "Pädagogischer Verhaltensmodifikation" wird explizit die Meinung vertreten, daß ihr Konzept hinreichend komplex, sowie präzise genug sei, um als theoretischer Rahmen für konkretes unterrichtliches und erziehliches Wirken zu dienen. Da zahlreiche Studien die Wirksamkeit des Ansatzes zu belegen scheinen, wird die Bezugnahme des pädagogischen Praktikers hierauf als Indikator für berufliche Kompetenz und theoriegeleitete, wissenschaftsbezogene Unterrichts- und Erziehungspraxis gewertet.

Auf eine Reihe von Zielvorstellungen, die im ersten Teil vorliegender Arbeit angesprochen wurden, glauben die Vertreter "Pädagogischer Verhaltensmodifikation" eine angemessene Antwort geben zu können. Demnach ermögliche dieses Konzept

- von weitgehend unsystematischem, impulsivem und inkonsequentem praktischen Handeln wegzukommen,
- planmäßiges, rational einsichtiges und zugleich effektives Handeln aufzubauen,
- konkretes Tun an theoretischen bzw. wissenschaftlichen Erkenntnissen auszurichten,
- Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens auch in konkretem Praktikerhandeln zu verwirklichen und
- anstehende Probleme theoriebezogen, erfolgreich, ökonomisch

und systematisch zu bewältigen.

Somit verspricht dieses Konzept, jene Aspekte fachspezifisch zu präzisieren, die auf metatheoretischer Ebene als zentral für den Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz erachtet werden.

HEWETT (1968) betont beispielsweise, daß durch Verhaltensmodifikation dem Lehrer endlich jene Rolle wieder explizit zugewiesen werde, für die er - zumindest vom theoretischen Anspruch her - ausgebildet wurde, nämlich die Rolle des Lehr- und Lernspezialisten.

Ähnlich argumentieren GRÄFF, FUCHS, PELZ (1976, S. 118), wenn sie einen in Verhaltensmodifikation ausgebildeten Lehrer als einen "Fachmann für das Management von Kontingenzen" kennzeichnen, also als jemanden, der "optimal Lernprozesse organisieren" kann, wobei die Autoren offenbar mit "Lernprozesse" auch Lehr- und Erziehungsprozesse meinen.

BELSCHNER u.a. (1974², S. 11) betonen die Bedeutung, welche die Konzeption "Schulische Verhaltensmodifikation" für professionelle (akademisch ausgebildete) Erzieher und Lehrer dadurch habe, daß sich dieser Ansatz an "den wissenschaftlichen Maßstäben der empirischen Psychologie" orientiert. Zugleich wird die "praktische Bedeutsamkeit der in der Ausbildung erworbenen Kenntnisse" hervorgehoben, also die Handlungsrelevanz dieser theoretischen Konzeption betont.

Ihrer Ansicht nach liegt der Vorteil des verhaltensmodifikatorischen Ansatzes nicht nur in der relativ leichten Erlernbarkeit (1), sondern vor allem darin, daß dieses Konzept ge-

(1) Neuerdings stellt BELSCHNER die Leichtigkeit der Erlernbarkeit verhaltensmodifikatorischer Prinzipien und Praktiken in Frage. Vgl. hierzu die Rezension des Buches von KERN, H.J.: "Verhaltensmodifikation in der Schule" durch BELSCHNER in GVT-Mitteilungen, Heft 3, 1976.

währleistet, daß Lehrer nicht nur für "spezifische, begrenzte Problemfälle präpariert werden", sondern in die Lage versetzt werden, "der Vielfalt möglicher Problemfälle angemessen zu begegnen" und "die vermittelten Techniken kritisch und kontrolliert einsetzen zu können" (a.a.O., S. 11).

Das bekannte Angebot der Verhaltensmodifikation (nach BIJOU 1970, 1975) an die Pädagogik umfaßt

- eine "Anzahl von Konzepten und Prinzipien ..., die sämtlich von experimenteller Forschung abgeleitet sind;
- eine Methodologie ..., die diese Konzepte und Prinzipien für die Unterrichtspraxis verwendbar macht;
- eine Forschungsmethode ..., die sich mit Veränderungen des individuellen Kindes befaßt (nicht aus Gruppendurchschnitten sich herleitet);
- eine Wissenschaftsphilosophie ..., die sich auf beobachtbare Umstände des Zusammenhangs zwischen individuellen Verhaltensweisen und deren bestimmende Bedingungen stützt" (1975, S. 66).

MAC MILLAN (1975, S. 5) verspricht, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken, indem er "die Prinzipien (verhaltensmodifikatorischen Arbeitens, d. Verf.) in einem pädagogischen Kontext und die praktischen Methoden als Ausdruck der Prinzipien" darzustellen versucht. Der Lehrer solle seine Praxis von Prinzipien leiten lassen, konkrete Hilfe hierfür biete die Verhaltensmodifikation.

Nach ADAMEIT u.a. (1978) vermag Verhaltensmodifikation die "Hilflosigkeit" im Erziehungsgeschehen von Lehrern und Erziehern abzubauen, da sie ermöglicht, Strategien einzusetzen, welche "sich Gesetzmäßigkeiten menschlichen Verhaltens, des Lernens," zunutze machen.

Diese Beispiele sollen genügen, um die eingangs vorgebrachte Behauptung zu belegen, daß Auffassungen über kompetente päd-

agogische Praxis, wie sie auf metatheoretischer Ebene im ersten Teil der Arbeit diskutiert wurden, hier offenbar eine fachspezifische Konkretisierung erfahren.

Allerdings ist der hohe Anspruch Pädagogischer Verhaltensmodifikation hinsichtlich "technischer" Relevanz, theoretischer und wissenschaftlicher Fundierung konkreten Handelns und pädagogischer Bedeutsamkeit nicht unumstritten. Die Einwände reichen von grundlegenden theoretischen Bedenken anthropologischer und wissenschaftstheoretischer Art (Menschenbild, Wissenschaftsanspruch, Modellstruktur) über methodologische und methodische Bedenken (experimentelle Methodik, Auswahl von Einzelmethoden) sowie gesellschaftspolitische und pädagogische Einwände (Zielkritik, Praktikabilitäts- und Effektivitätszweifel) bis hin zu absichtlicher Negation und ideologischer Umdeutung eindeutig belegter Sachverhalte (pauschale Etikettierung als Anpassungs-, Repressions- und Systemstabilisierungstechnologie; durch emotionale Voreingenommenheit bestimmte undifferenzierte Abwertungen: z.B. barbarische Konditionierungs-, Manipulationspraxis).

Während die zuletzt genannten Einwände meist durch wenig fundierte Sachkenntnisse charakterisiert sind und ihre Berechtigung eher durch lautstarke Behauptungen und ideologische Glaubensbekenntnisse nachzuweisen versucht wird, werden die anderen Kritikansätze von Vertretern Pädagogischer Verhaltensmodifikation durchaus ernsthaft diskutiert (vgl. u.a. DOERKS-KOUBENEC 1978, 1978 a).

Allerdings zeigen eine Reihe von in jüngerer Zeit erschienenen "Kochbüchern" zur Verhaltensmodifikation in der Schule (z.B. FLORIN, TUNNER 1973; PERREZ u.a. 1974; PATTERSON, GULLION 1974; BECKER 1974; HOFFMANN, FRESE 1975; PATTERSON 1975; EWE u.a. 1977; INNERHOFER 1977) sowie Publikationen wie etwa die Arbeiten von SCHOLZ (1977), MEES, SELG (1977), AMMER u.a. (1976) oder KERN (1974, 1976), daß keineswegs bei der Vermittlung

verhaltensmodifikatorischer Kenntnisse immer die Probleme des Konzeptes mit der notwendigen Selbstkritik berücksichtigt werden.

Die weiteren Ausführungen der Arbeit bringen eine nähere Bestimmung des Gegenstandsbereiches "Pädagogische Verhaltensmodifikation" und eine Diskussion der Frage, inwieweit die oben erwähnten Intentionen "Pädagogischer Verhaltensmodifikation" über den programmatischen Bereich hinausgehen.

Die im metatheoretischen Teil der Arbeit entwickelte Konzeption "Pädagogische Handlungskompetenz" fungiert dabei als Orientierungsschema der objekttheoretischen Diskussion.

6.2 Zur Notwendigkeit einer differenzierten Gegenstandsbe- trachtung des gewählten Inhaltsobjektes

"Pädagogische Verhaltensmodifikation" stellt ein Beispiel für die Übertragung des verhaltenstherapeutischen Konzeptes, seiner Prinzipien und Methoden, auf Bereiche außerhalb des Klinischen Bereiches i.e.S. dar. Der pädagogische Bereich scheint für eine Übertragung bzw. Adaption des verhaltenstherapeutischen Ansatzes insofern geeignet, als intentionale Verhaltensformung ein konstitutives Element sowohl pädagogischen als auch verhaltenstherapeutischen Wirkens darstellt. Dabei gewinnt der Bereich "Pädagogische Verhaltensmodifikation" trotz einer Reihe gemeinsamer Elemente gegenüber der Klinischen Verhaltenstherapie durchaus eigenständige Existenz.

Mit der Ausweitung des Geltungs- bzw. Anwendungsbereiches von Verhaltenstherapie ging eine Veränderung und Ausweitung grundlegender Annahmen, Prinzipien und Techniken einher. Voraussetzung einer fundierten Stellungnahme zum Konzept "Pädagogische

Verhaltensmodifikation" ist daher Kenntnisnahme der inhaltlichen Heterogenität des Gegenstandsbereiches Verhaltenstherapie bzw. Verhaltensmodifikation. Sowohl von Kritikern als auch von "insidern" werden vielfach die unterschiedlichen theoretischen Positionen bzw. inhaltlichen Modifikationen, welche die Heterogenität des Gegenstandes bedingen, nicht oder nur unzureichend zur Kenntnis genommen bzw. in der Argumentation nicht immer angemessen berücksichtigt.

So scheint die Tatsache, daß die Termini "Verhaltensmodifikation" und "Verhaltenstherapie" in der (deutschsprachigen) Pädagogik überwiegend als negative Reizwörter fungieren, u.a. in nicht geringem Maße durch eine unzureichende Rezeption der relevanten Literatur mitbestimmt zu sein. Eine Reihe kritischer Argumente über Verhaltenstherapie bzw. Verhaltensmodifikation krankt nämlich daran, daß der Argumentation ein zu enges und einseitiges Begriffsverständnis zugrundeliegt (1).

Überzogene Kritik kann einer Praxis durchaus nützliche Anregungen vorenthalten. So vermag etwa eine mit erheblichem verbalen Aufwand vorgetragene Kritik manchen Praktiker von eigener Beschäftigung mit den kritisierten Konzeptionen abzuhalten, etwa gemäß dem Motto: Wozu sich damit abmühen, wenn das Konzept zu simpel ist.

Damit geht jedoch die Möglichkeit verloren, das heuristische Potential und die mögliche praktische Relevanz der kritisierten Konzeption überhaupt wahrzunehmen und gegebenenfalls zu nutzen. Die Möglichkeit, alternative, rational begründbare Handlungshypothesen zu formulieren und zu überprüfen, wird

(1) Damit soll nicht notwendiger und berechtigter Kritik am verhaltensmodifikatorischen Modell widersprochen werden. Der (in der wissenschaftlichen Diskussion vorherrschende) "eristische Dialog" (MENZING 1975, S. 102), wonach dem Diskussionsgegner von vornherein das "falsche" Argument unterstellt wird, erweist sich jedoch dann als hinderlich, wenn man von der grundsätzlichen Gleichwertigkeit der Diskussionspartner (trotz divergenter Zielvorstellung) ausgeht.

damit vertan. Letztlich kann damit auch eine mögliche Chance verlorengehen, theoriegeleitete und wissenschaftsbezogene Praxis zu realisieren.

Im folgenden erfolgt - um ein differenziertes Verständnis der Begriffe Verhaltensmodifikation und Verhaltenstherapie zu gewährleisten - zunächst eine Negativabgrenzung des Gegenstandsbereiches, indem Indikatoren einer unzureichenden Gegenstandsauffassung skizziert werden. Anschließend wird ein Überblick über die vielfältigen Wurzeln des Gegenstandsbereiches Verhaltenstherapie/Verhaltensmodifikation gegeben, um damit zugleich die inhaltliche Komplexität der Konzeption zu dokumentieren. Auf einem derart vorbereiteten Begriffsverständnis wird dann die Eigenständigkeit Pädagogischer Verhaltensmodifikation herausgearbeitet. Dann können deren zentrale Annahmen, Postulate und Methoden auf ihre Bedeutsamkeit für unser Handlungskonzept hinterfragt werden.

7. Nähere Bestimmung des Objektbereiches "Verhaltenstherapie - Verhaltensmodifikation"

7.1 Ausgewählte Indikatoren eines unzureichenden Verständnisses von Verhaltenstherapie bzw. Verhaltensmodifikation

In den folgenden Ausführungen wird noch nicht zwischen Pädagogischer Verhaltensmodifikation und Klinischer Verhaltenstherapie bzw. -modifikation unterschieden. Dies erscheint zunächst - aus Gründen der Vereinfachung - gerechtfertigt, da Pädagogische Verhaltensmodifikation sich aus dem Gedankenfundus der Verhaltenstherapie entwickelt hat und die folgende Argumentation beide Bereiche etwa gleichermaßen betrifft.

Die Gefahr eines verkürzten Verständnisses der Verhaltenstherapie bzw. Verhaltensmodifikation wird dadurch begünstigt, daß Verhaltenstherapie nicht das Ergebnis der Arbeit und des Denkens eines einzigen psychologischen "Lehrmeisters" darstellt, wie es für die Mehrzahl der als "Psychotherapien" bezeichneten dynamischen Ansätze typisch ist.

Vielmehr resultiert das Konzept "Verhaltenstherapie" aus verschiedenen Ansätzen psychologischer Arbeit. Es werden daher je nach Autor und Intention unterschiedliche Aspekte des Ansatzes betont. Die vielfachen Veränderungen des ursprünglichen Ansatzes (in den grundlegenden Annahmen und im methodischen Vorgehen) erwachsen aus dem Selbstverständnis zahlreicher Verhaltenstherapeuten, offen zu sein für Revisionen, welche die Effektivität und Handlungsmöglichkeiten im Feld zu verbessern vorgeben.

Vielfach begegnet man daher einem Begriffsverständnis, welches bestimmte Aspekte des Ansatzes zuungunsten anderer betont und diese als d a s Kennzeichen der Verhaltensthera-

pie darstellt. Häufig werden auch spezielle persönliche Erfahrungen oder Sichtweisen als typisch für das gesamte Konzept ausgegeben. Damit reduziert man jedoch unberechtigterweise komplexe Tatbestände auf spezifische Teilaspekte des Gegenstandsbereiches. Manch scharfsinnige Kritik oder Auseinandersetzung hätte sich bei einer angemesseneren Rezeption der relevanten Literatur sicherlich als überflüssig herausgestellt.

Versucht man eine Strukturierung der immer wieder anzutreffenden Beispiele für ein zu undifferenziertes bzw. unzutreffendes Gegenstandsverständnis vorzunehmen, so ist dies nach folgenden zwei Gesichtspunkten möglich:

- Attribuierung des Gegenstandsbereiches durch Kritiker
- Selbstverständnis sogenannter Verhaltenstherapeuten.

Im ersten Fall werden also Attribute, die von Kritikern dem Gegenstand zugeordnet werden und die sich meist auf der Ebene lautstarker Behauptungen, pauschalierter Wertungen, emotionaler Voreingenommenheit und ideologischer Streitereien (vgl. ROST, BARKEY 1978) artikulieren, mit dem Gegenstandsbereich gleichgesetzt. Dies verhindert weitgehend eine vorurteilsfreie Kenntnisnahme und vertiefte, eigenständige Auseinandersetzung mit verhaltenstherapeutischen Konzepten.

Beispielhaft seien einige derartige Äußerungen ohne Anspruch auf Vollständigkeit angeführt.

- "Technik der Nicht-Begegnung, der Manipulation und der Kontrolle" (LAING 1969, S. 46);
- unreflektierte Technologie zur Manipulation des Menschen (EBERENZ 1974; KRISCH, ERHARD 1978);
- Reflexologie anglo-amerikanischer Provenienz (ZELLINGER 1972);
- Arsenal von Dressurtechniken für Mäuse, Plattwürmer und Ratten;
- "grundsätzlich systemfremde und sachfremde Beeinflussungsmethoden" (GUSS 1975, S. 241);

- Mittel zur Herrschaftsstabilisierung (DREWS 1974; WINKLER 1974; KÜNZEL 1976).

Die Liste ließe sich fortsetzen. Es ist an dieser Stelle jedoch keine systematische Zusammenfassung der Kritik an der Verhaltenstherapie bzw. Verhaltensmodifikation beabsichtigt. Es soll vielmehr gezeigt werden, wie leicht durch die Hervorhebung einzelner Teilaspekte, als das Charakteristische des gesamten Gegenstandsbereiches hingestellt, ein angemessenes Begriffsverständnis behindert wird.

Ohne Zweifel erwachsen die oben genannten Attribuierungen aus diskussionsbedürftigen Problembereichen, welche unterschiedlichen Gegenstandsebenen (Grundlagenprobleme, Methodenprobleme, Anwendungs- bzw. Praxisprobleme) zuzuordnen sind. Es bleibt jedoch fraglich, ob diesbezügliche Diskussionen und Kritiken als weiterführend zu betrachten sind, wenn - hierauf weist SCHULTE (1973) in seiner Antwort auf die TOMANsche Kritik (1973) hin - wesentliche Aspekte der kritisierten Position außer acht gelassen werden, etwa indem der Zweck der Publikation, welche der Argumentation des Kritikers zugrundeliegt, sowie der gesamte Argumentationszusammenhang nicht genügend berücksichtigt werden.

Es kann andererseits nicht übersehen werden, daß einseitige Akzentuierungen des komplexen Gegenstandsbereiches "Verhaltenstherapie/Verhaltensmodifikation" durch ein Selbstverständnis von Verhaltenstherapeuten begünstigt wird, welches selbst nicht ganz frei von Einseitigkeiten zu sein scheint.

Hieraus resultieren dann unvollständige Gegenstandsumschreibungen, von denen auch verhaltenstherapeutische Literatur nicht frei ist. Am häufigsten wird Verhaltenstherapie betrachtet als

- Sammelbezeichnung für eine Anzahl therapeutischer Techniken,
- Anwendung von Lerntheorien,

- Anwendung der Methoden und Prinzipien experimenteller Psychologie,
- Übertragung der Ergebnisse der Laborforschung auf Bereiche außerhalb des Labors.

Da, wie in den nachfolgenden Ausführungen noch belegt werden wird, alle angesprochenen Bereiche den Anspruch erheben, Teilmengen des gesamten Gegenstandsbereiches zu sein, bleibt ein Selbstverständnis, das nur einzelne Aspekte betont, hinter dem gegenwärtigen Diskussionsstand zurück.

Die wohl am häufigsten - auch bei Verhaltenstherapeuten - anzutreffenden Verkürzungen betreffen die Gleichsetzung der Verhaltenstherapie mit einer Sammlung von Methoden und die Ansicht, Verhaltenstherapie sei Anwendung von Lerntheorie.

So versteht sich nach HALDER (1973, S. 9) "Verhaltenstherapie ... als eine Sammlung von psychologischen Behandlungsmethoden an Verhaltensstörungen und emotionalen Fehlreaktionen". RACHMAN (1970, S. 1) meint, der Begriff Verhaltenstherapie werde "zur Beschreibung einer Reihe neuer therapeutischer Verfahren benutzt", WOLPE (in FRANKS 1969) sieht in ihr "the set of therapeutic methods" (S. ix).

So eindeutig derartige Formulierungen sind, so wenig sollte übersehen werden, daß derartige aus dem Zusammenhang herausgenommene Zitate die intendierte Begriffsexplikation nur ungenügend wiedergeben. HALDER (1973) kommt beispielsweise in ihren weiteren Ausführungen auf die experimentellen und lernpsychologischen Grundlagen zu sprechen und diskutiert u.a. die Problematik des Analogieschlusses bei der Übertragung von Laborergebnissen auf den Humanbereich.

Es ist also keineswegs zwingend, zur Begriffserläuterung bei den oben erwähnten Formulierungen der genannten Autoren stehenzubleiben. Geschieht dies, so werden deren Gesamtin-

tentionen vielmehr verfälscht; man muß auch die didaktische Vorgehensweise eines Autors im Auge behalten. Publikationen, welche primär der Darstellung von Techniken eines therapeutischen Ansatzes dienen, genügen eben nur beschränkt als ausreichende Information über alle Problembereiche eines Ansatzes; wesentliche Momente der Methodologie, der Theoriebildung, der wissenschaftstheoretischen Orientierung sowie der konkreten Arbeitsweise werden zwangsläufig nur beschränkt oder auch gar nicht in den Ausführungen berücksichtigt.

Ähnlich läßt sich argumentieren, wenn Verhaltenstherapie ausschließlich "als systematische Anwendung der Methoden und Erkenntnisse lernpsychologischer Forschung in einer Situation sozialer Einflußnahme" (COHEN 1972, S. 88) oder als die "Anwendung lerntheoretischer Prinzipien in der Klinischen Psychologie" (KRAIKER 1974, S. 32) charakterisiert wird (1). In der Regel wird aus den vorausgehenden und nachfolgenden Ausführungen des zitierten Werkes deutlich, daß sich die Autoren durchaus bewußt sind, daß mit derartigen Begriffseingrenzungen der Bedeutungsgehalt des Begriffes nur zum Teil erfaßt wird und daß auf weitere Bestimmungsmomente Bezug genommen werden muß.

So formuliert BRADY (1973): Verhaltenstherapie "makes further use of principles of learning ... this does not mean that all procedures used by behavior therapist have a known basis in 'learning theory'. Some of the most useful and powerful techniques have a largely empirical basis ... A behavioral approach is an experimental approach to the treatment of the individual patient" (BRADY 1973, S. XVI).

Die Ausführungen BRADYs machen jedenfalls beispielhaft deut-

(1) Eine angemessene Bewertung der KRAIKERSchen Behauptung ist nur auf dem Hintergrund seiner Ausführungen in dem genannten Artikel sinnvoll, in dem eine Reihe von Vorannahmen und Einschränkungen bezüglich eines zu naiven Anwendungsverständnisses expliziert werden.

lich, wie willkürlich es ist, einzelne Aspekte herauszuheben und als das Charakteristikum der Verhaltenstherapie auszugeben.

Auch eine ausschließliche Gleichsetzung verhaltenstherapeutischen Arbeitens mit der Durchführung eines psychologischen Experiments (Anwendung experimenteller Methoden) oder mit direkter Übertragung von Ergebnissen und Prinzipien der Laborforschung auf klinische Bereiche (ULLMANN, KRASNER 1965; LOVAAS 1967; WOLPE 1958; EYSENCK 1959, 1960) dokumentiert ein zu enges Selbstverständnis, wenngleich die Orientierung am experimentellen Vorgehen für die Verhaltenstherapie grundlegend ist (1).

Um derartige Begriffsverkürzungen zu vermeiden, macht FRANKS (1969, S. 2 ff.) nachdrücklich auf "a number of important corollaries" aufmerksam, deren Beachtung zu einem adäquateren Begriffsverständnis verhelfen mag. Folgende Punkte stellt er besonders heraus:

- Die Singularbezeichnung "behavior therapy" ist der Pluralbezeichnung "behavior therapies" vorzuziehen, um von der Auffassung eines Konglomerats von Techniken wegzukommen. " ... all forms of behavior therapy are predicated upon the common, explicit, systematic, and a priori usage of learning principles to achieve well-defined and predetermined goals ... The term ... implies more than a grab bag of behaviorally oriented therapeutic techniques" (a.a.O.).
- Keine bestimmte Lerntheorie wird bevorzugt, verschiedene werden beachtet.
- Das strenge S-R-Modell herrsche zwar vor, doch gelte es nicht ausschließlich. Hierzu wäre zu sagen, daß das strenge S-R-Modell in neueren Entwicklungen des Ansatzes noch mehr von seiner Vorherrschaft eingebüßt hat.
- Kognitive und Wahrnehmungs-Prozesse werden aus der S-R-Konzeption nicht grundsätzlich ausgeschlossen.

(1) Die Probleme des Analogieschlusses zum experimentellen Arbeiten werden ebenso wie die Frage der Anwendung von Lerntheorie(n) an späterer Stelle der Arbeit noch differenzierter diskutiert.

- Trotz Bezugnahme auf verschiedene Theorien ist die Anzahl der Basis-Konzepte in der Verhaltenstherapie gering. Angesichts der oft konträren Forschungsergebnisse der diversen Lerntheorien im Detail, sei es sinnvoller, zum gegenwärtigen Zeitpunkt Verhaltenstherapie auf spezifische Lernprinzipien statt auf umfassende Theorien zu beziehen.
- "Anormales Verhalten" ist nicht grundsätzlich als Fehllernen zu bezeichnen.
- Die Orientierung am Vorgehen der experimentellen Psychologie ist nicht nur in der Verhaltenstherapie vorherrschend und kann daher nur als weiteres Merkmal dieses Ansatzes gelten. Auch die Medizin beansprucht dieses Kennzeichen für sich, obwohl sie im Gegensatz zur Verhaltenstherapie sich offen oder verdeckt der Vorherrschaft des "medizinischen Krankheitsmodells" der klassischen Psychotherapie unterwirft.

Die Ausführungen von FRANKS und BRADY (siehe auch SCHULTE u.a. 1972; YATES 1970) belegen beispielhaft, daß in der verhaltenstherapeutischen Literatur durchaus auf die Problematik einseitiger Gegenstandsauffassung (Begriffsverkürzung) aufmerksam gemacht wird.

Es ist daher nicht einsichtig, wieso immer wieder - auch im verhaltenstherapeutischen Lager - auf einseitige Begriffsumschreibungen rekurriert wird. Da wissenschaftliche Kritik nicht Kritik an sich, sondern m.E. weiterführende (!) Kritik sein sollte, wird im folgenden einem unzureichenden Gegenstandsverständnis dadurch entgegengearbeitet, daß in einem Aufriß der historischen Entwicklung verhaltenstherapeutischer Ansätze jenes Begriffsverständnis aufgedeckt wird, dem sich der Autor verpflichtet weiß. Die Form des historischen Aufrißes wurde deswegen gewählt, weil bestimmte Akzentuierungen eines komplexen Gegenstandsbereiches letztlich nur in ihrem historischen und gesellschaftspolitischen Kontext voll verständlich werden.

7.2 Zur Entwicklung des gegenwärtigen Bildes von Verhaltenstherapie bzw. Verhaltensmodifikation

Die Geschichte der Verhaltenstherapie bzw. Verhaltensmodifikation ist eine Geschichte der Kontroversen. Die vorangegangenen Ausführungen zum Fehl-Verständnis des Gegenstandsbereiches verdeutlichen in Ansätzen die Tatsache, daß "Verhaltenstherapie in Aktion und in der Diskussion" (WESTMEYER, HOFFMANN 1977, S. 30) immer noch ein recht uneinheitliches Bild ergibt. Dieser Tatbestand mag zwar beklagt werden, er kann aber auch als Zeichen für Lebendigkeit des Konzeptes angesehen werden, eines Konzeptes, das trotz der Unterschiedlichkeit einzelner Ansätze eine Reihe gemeinsamer Grundthesen zur Ätiologie menschlichen Verhaltens und zur Modifikation desselben aufweist.

Angesichts dieses Sachverhalts scheint ein adäquates Gegenstandsverständnis wohl am ehesten dadurch erreichbar, daß man die verschiedenen Entstehungsansätze sowie die sich gegenwärtig abzeichnenden Entwicklungstrends in ihrer Gesamtheit sich bewußt macht. Dies soll im folgenden geschehen und dient der Vorbereitung der Diskussion, inwieweit Pädagogische Verhaltensmodifikation als fachspezifischer Rahmen für theoriebezogenes, reflektiertes Praktikerhandeln brauchbar erscheint.

7.2.1 Frühe Ansätze der Verhaltenstherapie/Verhaltensmodifikation

Vielfach wird der Beginn der Verhaltenstherapie mit Mitte der 50-er Jahre angesetzt. Dies scheint aus zwei Gründen berechtigt.

Zum einen wurde der Terminus "behavior therapy" 1954 zum erstenmal von SKINNER und LINDSLEY (1954) explizit in der Literatur verwendet und unabhängig davon kurz darauf im engeren klinischen Bereich von LAZARUS (1958) und EYSENCK (1959) als Bezeichnung einer neuen Therapierichtung propagiert (vgl. HALDER 1973; FRANKS 1969).

Zum anderen ist von diesem Zeitpunkt an ein Ansteigen "verhaltenstherapeutischer" Publikationen (ab Anfang der sechziger Jahre mit eigenen Zeitschriften und Sammelbänden) zu verzeichnen, was nicht nur Ausdruck einer verstärkten wissenschaftlichen und praktischen Auseinandersetzung mit dem verhaltenstherapeutischen Konzept ist, sondern auch Ausdruck für die Organisation und das geschlossene Auftreten der Verfechter von Verhaltenstherapie in der Fachöffentlichkeit.

Wenngleich erst ab Mitte der 50-er Jahre die Zeit für geschlosseneres und breiteres Auftreten der Verhaltenstherapie anzusetzen ist, so lassen sich Vorläufer verhaltenstherapeutischer Denk- und Arbeitsweise durchaus schon wesentlich früher ausmachen.

Während WOLPE (1969 in FRANKS 1969, S. X) der Ansicht ist, daß "with MARY COVER JONES' successful impletation of Watson and Rayner's theoretical expectation, behavior therapy was born", betont FRANKS (1969 a) nachhaltig die Bedeutung der russischen Forscher PAWLOW, BECHTEREW und SECHENOW. Der Einfluß der Arbeiten dieser Männer auf die Verhaltenstherapie rührt weniger von der weiteren Entwicklung der Psychotherapie in der Sowjetunion her (sie entwickelte sich vor allem in Richtung pharmako-therapeutischer Maßnahmen, Schlaftherapie, hypnotischer Beeinflussung), sondern durch die amerikanische Rezeption vor allem der Arbeiten von PAWLOW. "It is of greater relevance to consider these events and individuals, which appear to be more directly the precursors of behavioral therapy as we know it today" (FRANKS 1969 a, S. 6).

Im amerikanischen Sprachraum finden sich auch schon lange vor der Arbeit von M.C. JONES entsprechende Ansätze. So versuchte THORNDIKE, der 1911 mit seinem Effekt-Gesetz die Wirkung positiver und negativer Konsequenzen theoretisch zu fassen versuchte, mit seiner "Pädagogischen Psychologie" (1913) lange vor SKINNER eine Übertragung seines theoretischen Ansatzes auf den pädagogischen Bereich.

Neben THORNDIKES "Pädagogischer Psychologie" stellen die Arbeiten von BURNHAM (1917, 1924) differenziertere Versuche dar, lerntheoretische Prinzipien auf pädagogische (und therapeutische) Praxis zu übertragen. Ausgehend von einer lerntheoretischen Analyse der gegenseitigen Verstärkungssituation in der psychoanalytischen Therapeut-Klient-Beziehung werden anhand von Fallbeispielen verschiedene pädagogische und therapeutische Techniken demonstriert (z.B. shaping, reziproke Hemmung durch inkompatible Affekte, Selbstbehauptungsverhalten u.a.). Gleichzeitig veröffentlichte MATEER (1917) eine Monographie über die Anwendung von Konditionierungstechniken bei Kindern.

PRINCE legte bereits 1891 eine Neurosentheorie vor, die neurotische Zustände mit dem psychologischen Gesetz der Assoziation mentaler Prozesse erklärt, also schon vor PAWLOW auf das Modell der klassischen Konditionierung Bezug nahm. PRINCE und Mitarbeiter dokumentierten in den folgenden Jahren anhand von Fallstudien, wie das Aufbrechen unerwünschter Assoziationen erfolgen kann (PRINCE 1912/13; PRINCE, CORIAT 1907/1908; SIDIS 1909/10; 1917/18), meist auf der Basis klassischer Konditionierung.

Es ist aus heutiger Sicht überraschend, welche frappierende Ähnlichkeit die damals vertretenen Techniken und Ansichten mit den neuesten Entwicklungen der Verhaltenstherapie aufweisen. So ist es nach PRINCE (1911) unbedingt erforderlich, in den Konditionierungsmodellen die für den Menschen charakteri-

stischen kognitiven Prozesse zu berücksichtigen.

Die Bedeutung kognitiver sets in Konditionierungstherapien wird nicht nur in neueren verhaltenstherapeutischen Arbeiten erkannt (LEITENBERG u.a. 1969; FREEDBERG 1971; WINE 1972; VALINS 1966; vgl. auch HARTIG 1973, 1975²; MEICHENBAUM 1974; BECK 1966). Schon 1919 erklärte WILLIAMS die Wirkung seiner Aversionstherapie (bei hysterischem Tremor) mit kognitiven und motivationalen Veränderungen im Anschluß an verabreichte oder androhte elektrische Schläge (vgl. WESTMEYER, HOFFMANN 1977, S. 11).

Sonderbarerweise werden diese frühen Arbeiten - aus welchen Gründen auch immer - auch in der verhaltenstherapeutischen Literatur kaum erwähnt. Kurze Andeutungen finden sich meines Wissens bei YATES (1970, S. 13 - 14) und WESTMEYER, HOFFMANN (1977, S. 10 - 12). FREEDBERG (1973, S. 225 - 240) gibt einen Überblick über die Zeit von 1890 - 1920 und vergleicht "early and temporary techniques" (1).

Meist werden neben dem Hinweis auf PAWLOW und BECHTEREW die bekannten Experimente von WATSON und RAYNER (1920) sowie JONES (1924) zum Erwerb bzw. zur Eliminierung (Konditionierung bzw. Gegenkonditionierung) kindlicher Ängste als die frühen Ansätze der Verhaltenstherapie deklariert, gefolgt von den Arbeiten DUNLAPS (1932) - Auswirkung "negativer Übung" bei Stottern und Tics -, den Arbeiten von MOWRER und MOWRER (1938) - Konditionierungstherapie bei Enuresis - sowie den Aversionstherapien bei Alkoholikern nach KANTOROVICH (1929) und VOGTLIN (1940).

(1) Auf die mittels historischen Analysen aufgedeckte "unbewusste" Anwendung verhaltenstherapeutischer Techniken und Prinzipien etwa in der Antike, in der älteren Psychiatrie, bei ROUSSEAU, GOETHE (selbst durchgeführte Heilung einer Höhenphobie), ITARD (Wolfskind) u.a. soll hier nicht eingegangen werden. Vgl. hierzu SCHULTE 1977, S. 982; Mitteilungen der GVT 1, 1969, S. 20; PERLWITZ 1978 b, S. 5; MAC MILLAN 1975, S. 22 ff; vor allem FORNESS, MAC MILLAN 1970, S. 93 ff.

YATES (1970, S. 14) zählt neben einem kurzen Hinweis auf BURNHAM and MATEER 27 Autoren auf, die in den Jahren 1920 - 1938 im Humanbereich "early applications of the principles of conditioning to abnormalities of behavior" (a.a.O.) dokumentierten. Dazu kommen eine Reihe von Tierexperimenten, mit denen versucht wurde, "to explore the nature of neurosis by inducing 'neurotic behavior' in animals such as the sheep (LIDELL 1938), the pig (LIDELL 1938), the rat (COOK 1939; MAIER 1939) and the cat (MASSERMAN 1943)" (YATES 1970, S. 14 - 15).

Trotz einzelner Anwendungsversuche auf pädagogische und therapeutische Fragestellungen stammen die wesentlichen ersten Ansätze der Verhaltenstherapie von Grundlagenforschern, sieht man von den mehr unsystematischen individuellen Erfahrungsberichten einzelner über ihre pädagogische bzw. therapeutische Tätigkeit ab, welche durch historische Analyse aufgedeckt werden.

Innerhalb der Grundlagenforschung setzten sich - zumindest im anglo-amerikanischen Sprachraum - jene experimentellen Ansätze durch, die sich dem "Mythos vom konditionierten Reflex beim Menschen" (BANDURA 1974, 1976, S. 206) verpflichtet wußten. So konnten die frühen "kognitiven" Ansätze der Verhaltenstherapie, wie sie in den Arbeiten von PRINCE (1911) und WILLIAMS (1919) zum Ausdruck kommen, sich zunächst nicht weiterentwickeln. Ohne Zweifel hat hieran WATSONs programmatische Arbeit von 1916 (Behaviorism and the concept of mental disease) maßgeblichen Anteil.

Es dauerte immerhin bis in die 70-er Jahre, ehe sich im Bereich der Verhaltenstherapie bzw. der wissenschaftlichen Lernforschung die Auffassung auf breiterer Basis wieder durchsetzen konnte, daß Konditionierung "einfach ein deskriptiver Terminus für Lernen durch gepaarte Erfahrung" darstellt "und keine Erklärung dafür, wie die Veränderungen vor sich gehen" (BANDURA 1976, S. 206).

Der dominierende Einfluß der psychologischen Grundlagenforschung (Theoriebildung und Forschungsschwerpunkte) auf die Verhaltenstherapie hatte zur Folge, daß BANDURA in seiner Rede auf dem Meeting of the American Psychological Association in New Orleans 1974 als wissenschaftliches Programm - aufgrund neuerer wissenschaftlicher Erkenntnis (DAWSON, FUREDY 1974; GRINGS 1973) - ausgeben konnte, was zu Beginn des Jahrhunderts von Vorläufern der Verhaltenstherapie formuliert worden war und was selbstkritische Praktiker der Verhaltenstherapie (vgl. REISS 1976) durchaus schon erfahren hatten: Die Wirkung der Konditionierung beruht auf der kognitiven Aktivität des Klienten.

"Ursprünglich nahm man an, daß Konditionierung automatisch erfolge. Bei näherer Prüfung stellte sich heraus, daß sie kognitiv vermittelt wird." Menschen lernen "erst, wenn sie erkennen, daß die Ereignisse miteinander korrelieren (DAWSON & FUREDY 1974; GRINGS 1973) ... Der entscheidende Faktor ist also nicht in der Tatsache zu sehen, daß Ereignisse sich in zeitlicher Nähe zueinander ereignen, sondern darin, daß Menschen lernen, sie vorherzusagen und angemessene antizipierende Reaktionen abzurufen" (BANDURA 1976, S. 206).

Die Kurzlebigkeit der frühen Ansätze, vor allem was ihre kognitive Variante und praktische Anwendung betrifft, kann von wissenschaftstheoretischen Überlegungen her als Wirkung des herrschenden Paradigmas (1) in der Psychologie gedeutet werden.

Der Behaviorismus, als jene herrschende Norm, der faktisch jeder sich als Wissenschaftler verstehende Psychologe (vgl. PERREZ 1972) nachkommt, ob er es nun weiß oder nicht (BERG-

(1) Hier soll der Auffassung von GROEBEN (1975 b) gefolgt werden, wonach eine (analogisierende) Verwendung des Paradigmbegriffes in der Psychologie gerechtfertigt ist, da damit objektspezifische Problembereiche - Annahmekerne im Sinne HERRMANNs - wie etwa Gegenstandsauffassung, Methodologie, etc. in ihrer historischen Entwicklung (Aufkommen, Herrschaft, Veränderung) in sinnvoller Weise auf metatheoretischer Ebene nachgezeichnet werden können (vgl. auch GROEBEN, SCHEELE 1977, S. 34 - 64).

MANN 1956, S. 270 behauptet dies zumindest für den überwiegenden Teil der amerikanischen Psychologie), schließt jene Annahmekerne einzelner Forschungsbereiche von der wissenschaftlichen Behandlung aus, die zu Anomalien mit dem behavioristischen Forschungsprogramm führen könnten.

Die weitgehende Beschränkung in der experimentellen Lernforschung der zwanziger und dreißiger Jahre auf das klassische Konditionieren (vor allem im anglo-amerikanischen Sprachraum) ist Ausdruck dieses Bestrebens. Im Verein mit einem Wissenschaftsverständnis, welches streng auf die Trennung von Entstehungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang achtet, führte die (durch das dominierende Paradigma bedingte) mangelnde Sensibilität gegenüber Inkohärenzen der eigenen wissenschaftlichen Position zur "Irrelevanz" der Lerntheorie für komplexes humanes Lernen (WEINERT 1969; AUSUBEL 1974; FOPPA 1967) und zur Stagnation in der Entwicklung der Verhaltenstherapie. Hieran konnten auch die "großen" Lerntheorien (PAWLOW, THORNDIKE, TOLMAN, HULL, GUTHRIE) nichts ändern (vgl. KVALE 1976).

Zu einer ähnlichen Sichtweise kommt M.C. JONES (1975) in ihrem Rückblick auf die Entwicklung der Verhaltenstherapie. Sie führt drei Ursachen für die relative Wirkungslosigkeit der frühen Ansätze an:

- die Einseitigkeit des WATSONschen Behaviorismus, der mit seiner Realitätsreduktion viele Leute verprellte (Kontroverse zwischen Behaviorismus und Gestaltpsychologie),
- die zur selben Zeit aufkommende begeisterte Rezeption FREUDscher Gedanken von seiten der Kliniker (wozu die erwähnte Einseitigkeit und praktische Irrelevanz der experimentellen Lernpsychologie ebenso beitrug wie das Desinteresse akademischer, psychologischer Institutionen an praktischen - humanpathologischen oder pädagogischen - Problemen),
- die strikte Trennung zwischen psychologischer Grundlagenforschung und klinischer Praxis aufgrund eines zu elitären aka-

demischen Selbst- und Wissenschaftsverständnisses.

Ohne Zweifel kann manchen frühen Ansätzen nicht abgesprochen werden, daß sie vielfach die spätere Entwicklung vorwegnahmen. Der eigentliche Durchbruch der Verhaltenstherapie war jedoch erst nach dem 2. Weltkrieg möglich.

7.2.2 Zur Entwicklung der Verhaltenstherapie nach dem 2. Weltkrieg

7.2.2.1 Drei Ansätze der neueren Entwicklung

Der enorme Aufschwung der Verhaltenstherapie nach dem 2. Weltkrieg hängt mit der vermehrten Nachfrage nach psychologischen Fachkräften zusammen. Dieser Sachverhalt resultierte seinerseits aus dem beträchtlichen Anstieg psychischer Erkrankungen als Folge des 2. Weltkriegs und der Nachkriegszeit (Veränderung der gewohnten Arbeits- und Wohnbedingungen; Verfall überkommener, allgemein anerkannter Werte; Lockerung familiärer Bindungen u.ä. - vgl. GLEISS, SEIDEL, ABHOLZ 1973).

SCHULTE (1977, S. 984) nennt als wesentliches Moment für die rasche Verbreitung der Verhaltenstherapie, daß "es sich hier um eine psychologische Disziplin handelte, die zum einen eine gewisse Emanzipation von der Psychiatrie erlaubte und zum anderen eine Alternative zur Psychoanalyse darstellte." Der vermehrte Einsatz Klinischer Psychologen in den verschiedenen Institutionen ließ rasch den begrenzten praktischen Wert der gängigen psychologischen Diagnose- und Therapieansätze deutlicher hervortreten. Die Unzufriedenheit mit den zur Verfügung stehenden psychologischen Konzepten und Arbeitsmöglichkeiten einerseits und der (aus psychologischer Sicht) Unangemessenheit des psychiatrischen Vorgehens andererseits regte zur

Suche nach Alternativen für die diagnostische und therapeutische Arbeit an, wobei vor allem Bemühungen zur Modifikation "gegenwärtigen Verhaltens" (aktuelle Symptomatik) im Brennpunkt der Überlegungen standen.

Nach BERGOLD, SELG (1975³) lassen sich drei voneinander unabhängige, doch etwa zur gleichen Zeit aufkommende Ansätze ausmachen, die sich um die Entwicklung neuer psychologischer Diagnose- und Therapiemöglichkeiten bemühten:

1. Von SHAPIRO und Mitarbeitern (1951, 1963, 1966) wurde am Maudsley Hospital in London die kontrollierte Einzelfall-Analyse (single case study) propagiert. Dieser individuum-zentrierte Ansatz nimmt von der psychiatrischen Klassifikation und Nosologie Abstand und versucht, die experimentelle Methodik auf den Einzelfall anzuwenden. Damit verknüpft ist ein Abgehen von der klassischen Diagnostik hin zu einer prozeßorientierten Einzelfall-Diagnostik (vgl. DAVIDSON, COSTELLO 1969; HERSEN, BARLOW 1976; PAWLIK 1976; LEITENBERG 1969; BARLOW, HERSEN 1973).

Die Analyse, Erklärung und Modifikation der psychischen Störung im Rahmen individuum-zentrierter klinischer Arbeit wird als hypothesengeleitetes "Experiment" verstanden, wobei es gilt, die "unabhängigen Variablen" aufzudecken und durch ihre Manipulation die "abhängige Variable" (psychische Störung) in beabsichtigter Weise zu modifizieren. Im Gegensatz zur Ansicht von SKINNER soll nach SHAPIRO bei der Formulierung der Arbeitshypothesen und der Interpretation der pathologischen Verhaltensweisen nicht nur auf die Lernpsychologie, sondern auf die gesamte empirische Psychologie zurückgegriffen werden.

2. Im Prinzip ähnlich wie SHAPIRO in England ist der Ansatz von SKINNER (1953, 1973) und Mitarbeitern in den USA. Auch

hier wurde - allerdings von einem anderen Ausgangspunkt (Taubenexperimente) her - die funktionale Abhängigkeit des Verhaltens (abhängige Variable) von sogenannten unabhängigen Variablen (Umweltbedingungen) betont. Als zentrale analytische Einheit für die Analyse des Verhaltens fungiert eine hypothetische Bedingungskette mit 3 Gliedern:

1. Glied: ein Vorgang, der von außen auf den Organismus einwirkt,
2. Glied: ein innerer Zustand (organismischer),
3. Glied: eine Reaktion des Organismus.

Aufgrund mangelnder Zugriffsmöglichkeit zum 2. Glied (1) der hypothetischen Kausalkette bemüht sich SKINNER, gesetzmäßige Beziehungen zwischen 1. und 3. Glied aufzuzeigen. Hierzu greift er auf das Modell der operanten Konditionierung zurück, wobei als Basisvariable die "Reaktionshäufigkeit" dient.

Die explizite Beschränkung auf unmittelbar beobachtbare und prinzipiell modifizierende Sachverhalte sowie die prinzipielle Einfachheit der Technik des operanten Verstärkens erleichtern die praktische Verwendung der SKINNERschen Verhaltenstheorie. Vor allem hierauf dürfte der beträchtliche Einfluß SKINNERscher Gedanken auf Therapie und Pädagogik zurückzuführen sein.

3. Nicht unerheblichen Einfluß auf die Praxis der Verhaltenstherapie hatte die von WOLPE (1958) in Südafrika entwickelte Konditionierungstherapie (Gegenkonditionierung), die auf wesentlich anderen theoretischen Überlegungen beruhte als etwa ähnliche Methoden SKINNERs. Ausgehend von seinen Kat-

(1) SKINNER (1953, 1973) leugnet also keineswegs, wie vielfach behauptet, die Existenz innerer Zustände (das 2. Glied seiner hypothetischen Kausalkette zur Erklärung von Verhalten erfaßt einen inneren Zustand - vgl. 1973, S. 40). "Der Einwand gegen innere Zustände besteht nicht darin, daß diese nicht existieren, sondern darin, daß sie für eine funktionale Analyse nicht relevant sind" (a.a.O., S. 41).

zenexperimenten (Orientierung an den Arbeiten MASSERMANs 1943) und unter Bezugnahme auf HULL (1943) und SHERRINGTON (1906, 1947), übertrug WOLPE Befunde und Theorien zur experimentellen Tierneurose auf menschliche Neurosen (1). Als zentrale Begriffe seiner Neurosentheorie und therapeutischen Arbeit fungieren Angst, reziproke und konditionierte Hemmung.

Die von WOLPE entwickelte Methode der Desensibilisierung, die rasch standardisiert wurde und zu der eine Reihe von Erfolgsstudien (BERGOLD 1969) vorliegen, ist bis in die Gegenwart in ihren verschiedenen Varianten eine der am häufigsten angewandten Techniken in der Verhaltenstherapie. Die von WOLPE vorgenommene theoretische Begründung gilt heute als überholt (vgl. RACHMAN 1970; BIRBAUMER 1973; FLO-RIN, TUNNER 1975).

Für die weitere Entwicklung der Verhaltenstherapie erwiesen sich besonders die Überlegungen zur "funktionalen Analyse des Einzelfalls" als bedeutsam. Sie erlauben nämlich eine stärkere Berücksichtigung humanspezifischer Aspekte bei gleichzeitiger Wahrung "empirisch" orientierter Methodik. Damit, so glauben Verhaltenstherapeuten, "wird - in Grenzen - der Unterschied zwischen der Tätigkeit eines Forschers und eines praktisch arbeitenden Therapeuten aufgehoben. Therapie wird - sofern sie kontrolliert durchgeführt wird - zur Einzelfall-Forschung und Forschung zur Therapie (RISLEY 1972)" (SCHULTE 1977, S. 997). Die im 1. Teil dieser Arbeit dargestellte Verknüpfung von Theorie und Praxis als Grundlage einer reflektierten theoriegeleiteten Praxis ist nicht unbeeinflusst von derartigen Gedanken.

(1) Im Gegensatz zu MASSERMAN (1943) wandte sich WOLPE gegen die Annahme eines motivationalen Konfliktes bei der Neurosenentstehung.

7.2.2.2 Jüngere und gegenwärtige Entwicklungstendenzen

Trotz der Heterogenität der Ansätze, Methoden und theoretischen Begründungen im einzelnen und auch so mancher Kontroverse innerhalb des verhaltenstherapeutischen Lagers existieren nach KRASNER (1971, S. 483 - 532) eine Reihe von Grundüberzeugungen und Zielvorstellungen, die als das Gemeinsame der unterschiedlichen verhaltenstherapeutischen Ansätze angesehen werden können (vgl. auch GOTTWALD 1973, S. 66; WESTMEYER 1976 a, S. 9).

Nach KRASNER umfaßt diese gemeinsame Grundposition:

1. Aussagen, theoretische und hypothetische Annahmen sowie therapeutische Zielvorstellungen werden so formuliert (operationalisiert), daß sie experimentell geprüft werden können.
2. Der Begriff "Labor" reicht von der Tierversuchskammer bis zur Lebensgemeinschaft der Menschen.
3. Forschung wird als Behandlung und Behandlung als Forschung begriffen; die Verhaltenstherapie ist durch Interesse an der Grundlagenforschung gekennzeichnet.
4. Die Wirkung jeder therapeutischen Maßnahme ist stringent aufzuzeigen (Anwendung statistischer Methoden).
5. Jeder Therapie hat eine sorgfältige Analyse der die Störung beeinflussenden Variablen vorauszugehen.
6. Verhaltenstherapeuten wissen sich einem speziellen Verständnis "psychischer Störungen" verpflichtet (verändertes Neurodemodell). Damit ist - wie oben schon erwähnt - ein Abgehen von der herkömmlichen Diagnostik verbunden (SCHULTE 1974; PAWLIK 1976). "The behavior therapies differ in their entire conception of abnormal behavior from the traditional view of the nature of neuroses, psychoses, and other personality disorders" (KANFER, PHILLIPS 1970, S. 19).

Die veränderte Sichtweise von (Problem-) Verhalten wurde

nicht nur Gegenstand heftiger Diskussionen, die unter den Stichworten "Medizinisches und Psychologisches (sozialwissenschaftliches) Neurosemodell" dokumentiert (ULLMANN, KRASNER 1965; SZASZ 1972; KEUPP 1972, 1974; BELSCHNER u.a. 1973) und mit einer Reihe von Implikationen für Diagnostik und Therapie verknüpft sind (SCHMOOK u.a. 1974); sie ist auch von grundlegender Bedeutung für die pädagogische Arbeit (vgl. MAC MILLAN 1970, 1975; HEWETT 1968), worauf noch zurückzukommen sein wird.

Während EYSENCK das Gemeinsame der Verhaltenstherapie vorwiegend in ihrer "Wissenschaftlichkeit" und ihrem Bezug zur Lerntheorie (rationale Deduktion von Therapieverfahren aus Lerntheorien) (1) sah und diese Auffassung zu einer heftigen Kontroverse mit der Psychoanalyse nutzte, und KRASNER, ULLMANN (1965, S. 1) vor allem die experimentellen Grundlagen betonten (2), bemühte sich YATES um eine differenziertere, den verschiedenen Ansätzen besser gerecht werdende Gegenstandsbestimmung.

Nach ihm bemühen sich Verhaltenstherapeuten,

"to utilize systematically that body of empirical and theoretical knowledge which has resulted from the application of the experimental method in psychology and its closely related disciplines (physiology and neurophysiology) in order to explain the genesis and maintenance of abnormal pattern of behavior and to apply that knowledge to the treatment or prevention of those abnormalities by means of controlled experimental studies of the single case, both descriptive and remedial" (YATES 1970, S. 18).

Die zunehmende Flexibilität, unterschiedliche Ansätze zu berücksichtigen, ohne jedoch den Anspruch aufzugeben, "angewand-

-
- (1) Die rigoros formulierten, programmatisch gebliebenen Auffassungen von EYSENCK werden auch heute von Verhaltenstherapeuten nicht mehr akzeptiert.
 - (2) "... effective behavior modification are direct applications of laboratory data and principles ... The principles and technology of behavior modification were first developed and validated in a laboratory setting and then applied to the clinical situation" (KRASNER, ULLMANN 1965, S. 1).

te Grundlagenforschung" zu sein, wird auch bei WOLPEs Formulierungen deutlich:

"Behavior therapy ... - the set of therapeutic methods based on experimentally established principles of learning - is essentially applied basic research. It derives mainly from experimental psychology, but also owes something to physiology and pharmacology" (WOLPE 1969, S. ix).

Während EYSENCK noch glaubte, eine Trennung von Verhaltenstherapie einerseits und Psychotherapie andererseits vornehmen zu müssen - eine Unterscheidung, die von kämpferischen Verfechtern unterschiedlicher psychologischer Schulrichtungen freudig aufgegriffen und zum Teil bis heute beibehalten wurde (1) -, wird in jüngerer Zeit Verhaltenstherapie nicht mehr als Gegensatz, sondern als Teilbereich der Psychotherapie verstanden.

So meint GOTTWALD (1973, S. 62):

"Landläufige Definitionen des Begriffs Verhaltenstherapie gehen aus dem Oberbegriff der Psychotherapie hervor: Ärzte und Psychologen, die sich um die Erkennung und Behandlung seelischer Störungen bemühten, haben in partieller Abkehr von traditionellen Therapieverfahren neue Methoden der Behandlung von Ängsten, Zwängen, Kontaktstörungen, Süchten etc. entwickelt, Methoden, die sich auf Techniken und Prinzipien der experimentellen Lernforschung stützen und deshalb auch als Konditionierungstherapien bezeichnet werden."

Diese Subsumption der Verhaltenstherapie unter den Oberbegriff Psychotherapie erscheint gerechtfertigt, da der gegenwärtige Behaviorismus oder "funktionale Behaviorismus" (KEEHN 1964) sicher nicht gleichgesetzt werden kann mit etwa dem WATSON-scher Prägung anno 1913.

Das Zurücktreten unfruchtbarer Polemiken zwischen Verhaltenstherapie und anderen psychologischen Schulrichtungen ging einher mit einer Reihe von Erweiterungen des ursprünglichen

(1) Man denke an die gegenwärtigen Auseinandersetzungen über den Entwurf des Psychotherapeutengesetzes der Bundesregierung.

verhaltenstherapeutischen Konzeptes, die gegenwärtig noch nicht abgeschlossen sind.

So wird einmal die von den Protagonisten der Verhaltenstherapie vertretene Ansicht, daß eine eindeutige theoretische Fundierung des verhaltenstherapeutischen Handelns möglich sei, nämlich

- in Form einer bruchlosen Übertragung von Verhaltenstheorien auf abweichendes Verhalten als auch
- in Form einer eindeutigen Übertragung von Laborergebnissen und der experimentellen Methoden auf den Einzelfall bzw. auf klinische Probleme,

heute auch von Verhaltenstherapeuten kritisch diskutiert (GOTTWALD, KRAIKER 1976; KRAIKER 1974; REISS u.a. 1976; FRANKS 1969; LONDON 1972; LAZARUS 1971).

Die von KRASNER genannten "gemeinsamen" Ziele gelten als Programmatik, die nur in Annäherungen zu verwirklichen ist. Nichtsdestoweniger wird diese Programmatik weiterhin als gültig betrachtet und der Vorschlag von LAZARUS (1972, 1976), eine eklektische Auswahl wirksamer Techniken unter Verzicht auf theoretische Begründung vorzunehmen, zurückgewiesen (REISS u.a. 1976, S. 15; WOLPE 1969, S. XII (1)), zumindest sehr kritisch gesehen.

Auch bei STOLZ u.a. (1975) findet man nach einer Beschreibung gegenwärtiger verhaltenstherapeutischer Praxis zwar den Hinweis auf Trends zur Ausweitung der Konzeption auf die natürliche Umwelt, letztlich beleben die Autoren mit ihrer Betonung

(1) WOLPE bestreitet LAZARUS das Recht, sich Verhaltenstherapeut zu nennen. Er wirft ihm vor, Mißverständnisse über Verhaltenstherapie zu begünstigen: "... he is 'atheoretical' or endeavors to squeeze 'foreign' ideas into his previous theoretical system, he has no consistent rules to guide either his thoughts or his actions. Eclectics who started from a behavioristic position are in this respect no better off than the others. But, in my opinion, their very existence fortens the misconceptions about behavior therapy."

der Evaluation in der Verhaltenstherapie wieder mittlerweile klassische Ansätze. "Verhaltensmodifikation beruht auf der expliziten und systematischen Anwendung der Prinzipien und Technologien, so wie sie aus der experimentellen Psychologie abgeleitet werden. Ihre Verfahren umfassen auch den sozialen oder Umwelt-Kontext individuellen Verhaltens" (STOLZ u.a. 1975; Übersetzung nach GOTTWALD 1978, S. 1362).

Die Gefahr eines überzogenen Selbstverständnisses und einer Gegenstandsverkennung, wie sie durch derartige Formulierungen begünstigt wird, werden allerdings erkannt. So warnt GOTTWALD (1978, S. 1364) angesichts des wenig weiterführenden Streites um die theoretischen Grundlagen der Verhaltenstherapie zwischen LOCKE (1971) und WATERS, MC CALLUM (1973), den Gegenstand nicht "begriffsrealistisch" zu verkürzen, sondern ihn unter dem "Aspekt der Brauchbarkeit" in einem "funktionalen Sprachspiel" zu prüfen (vgl. hierzu auch INNERHOFER, GOTTWALD 1977). Die STOLZschen Formulierungen sind daher nicht als Isomorphie zu kritisierten Positionen zu verstehen.

Neben "vielversprechenden Entwicklungslinien für die Zukunft der Verhaltensmodifikation" (KANFER, GRIMM 1975) kreist die Diskussion um die Verhaltenstherapie um zahlreiche kritische Stellungnahmen zu den Gefahren, die mit diesem Ansatz verknüpft sind (vgl. u.a. GOTTWALD 1978; KANFER, GRIMM 1975; ARGYRIS 1975; WILLEMS 1974; BANDURA 1974/1976).

Versucht man eine Strukturierung, so lassen sich Problembe-
reiche nennen, die in der verhaltenstherapieimmanenten Dis-
kussion zunehmend Raum gewinnen:

- Fragen normativer Vorentscheidungen (u.a. INNERHOFER, GOTTWALD 1977; DAVISON, STUART 1975; GOTTWALD 1978; GOTTWALD, KRAIKER 1976; BRAUN 1978).
- die Erweiterung axiomatischer Grundannahmen (BREGER, MC GAUGH 1965; BANDURA 1971, 1974/1976; MAHONEY, THORESEN 1974; MAHONEY 1974/1977; KANFER 1971, 1975; MISCHEL 1973; KANFER, GRIMM

- 1975; ELLIS 1973 b; BECK 1970; MEICHENBAUM 1973),
- die Einbeziehung des sozialen Umfeldes und der natürlichen Feldsituation in theoretische Konzeptionen und therapeutische Arbeit (u.a. THARP, WETZEL 1969/1975; BANDURA 1974/1976; INNERHOFER 1978; BRAUN 1978; BELSCHNER u.a. 1973),
 - Fragen der Macht in der Therapeut-Klient-Beziehung (KEUPP, BERGOLD 1972; KEUPP 1974; BRAUN, TITTELBACH 1978),
 - Diskussion um Modellvorstellungen von Verhaltensstörungen (u.a. ULLMANN, KRASNER 1965; SZASZ 1972; KEUPP 1972, 1974; BELSCHNER u.a. 1973; MAC MILLAN 1970, 1975),
 - Fragen der Auseinandersetzung mit neuen Therapieverfahren, welche zunehmend kognitive, motivationale und sonstige "innere" Variablen berücksichtigen (siehe u.a. ELLIS 1973 a; MEICHENBAUM 1973; CAUTELA 1969; HARTIG 1973; GOLDFRIED u.a. 1974; MAHONEY 1974; KANFER, PHILLIPS 1970; D'ZURILLA u.a. 1973; LIEBHART 1978, 1978 a; BANDURA 1971, 1976),
 - Bemühungen, Verhaltenstherapie als einen relativ komplexen Problemlösungsprozeß darzustellen, wobei therapeutischen Techniken nur noch ein begrenzter Stellenwert zugebilligt wird, dagegen die Zusammenhänge zwischen funktionaler Bedingungsanalyse, Zielanalyse, Therapieplanung, Therapiedurchführung und Kontrollmessung vorrangig thematisiert werden (KANFER, SASLOW 1969, 1974; SCHULTE 1973, 1974, 1976; WESTMEYER 1976 c; SCHMOOK u.a. 1974).

Die in diesen Problemkomplexen zum Ausdruck kommende Öffnung für Bereiche, die vom klassischen Ansatz WATSONscher, EYSENCKscher oder SKINNERscher Provenienz als nichtrelevante Gegenstandsbereiche ausgeschlossen waren (interne, vermittelnde, kognitive Variablen; Selbstregulation, Erwartungen, Emotionen), bleibt allerdings weitgehend an den üblichen funktionalen Analyse- und Therapiemodellen (S-R-C-Ketten, S-O-R-C-K-Modell) orientiert, wenngleich durchaus auch Versuche vorliegen, zu veränderten Strukturierungsmodellen zu gelangen (vgl. INNERHOFER 1974; FIEDLER 1976; SCHULTE 1976 a; BRAUN 1978; siehe auch WESTMEYER 1976 c, 1976 d, 1977).

Angesichts der zahlreichen Neuerungen im Selbstverständnis der jüngeren Verhaltenstherapie - WESTMEYER (1976) sieht hierin eine Grundlagenkrise -, angesichts der Vielfalt (1) "heterogener therapeutischer Ansätze" wird von einer Reihe von Autoren das Vorhandensein eines gemeinsamen theoretischen Hintergrundes bzw. die Existenz einer "übergreifenden Grundkonzeption" bestritten. Beispielhaft für andere sei auf BERGOLD, SELG (1975³) verwiesen, die - in Anlehnung an LAZARUS (1966) - vorschlagen, den Terminus "Verhaltenstherapie" durch die ihrer Meinung nach angemesseneren Bezeichnungen "pragmatische Therapie" oder "broad spectrum behaviour therapy" zu ersetzen (a.a.O., S. 335).

Hinter derartigen Argumentationen scheint jedoch ein Begriffsverständnis zu stehen, das Verhaltenstherapie primär als Methodensammlung begreift und das damit der vor allem von SCHULTE vertretenen Auffassung, wonach Verhaltenstherapie als funktionales Bedingungsmodell des diagnostisch-therapeutischen Prozesses anzusehen sei, widerspricht.

Dahinter steht jedoch auch das Zögern, die von Verhaltenstherapeuten betriebene Begriffsausweitung mitzumachen, die beispielsweise beim Begriff "Verhalten" (2) besonders deutlich wird (Ausweitung des Begriffes Verhalten auf interne Vorgänge wie Gedanken, Vorstellungen etc.).

Ähnliche Einwände erhebt KAMINSKI (1970, S. 564), der ebenfalls Kognitionen des Klienten nicht dem Terminus Verhalten

-
- (1) Sie reichen vom klassischen und operanten Konditionieren bis zur "rational psychotherapy" nach ELLIS.
 - (2) "Betrachtet man weiterhin einige neuere Techniken wie 'co-verant control' von HOMME und die 'covert sensitization' von CAUTELA, die der therapeutischen Beeinflussung der Häufigkeit von Gedanken dienen, so scheint der Begriff Verhaltenstherapie erneut zweifelhaft, da mit Hilfe dieser Verfahren psychische Ereignisse modifiziert werden, die kaum noch unter den Begriff 'behaviour' fallen" (BERGOLD, SELG 1975³, S. 335).

subsumiert wissen will. Veränderungen (Lernen) im Rahmen einer Therapie werden von ihm als "ein Ändern von kognitiven Systemen" verstanden. Die Methode der Desensibilisierung sei ein anschauliches Beispiel hierfür. Offenbar operiert die neuere Verhaltenstherapie mit einem Verhaltensbegriff, der m.E. mit der Bezeichnung "Handlung" wohl angemessener benannt wäre.

7.3 Zur Unterscheidung von Verhaltenstherapie und Pädagogischer Verhaltensmodifikation

Die Auseinandersetzung um die Angemessenheit des Terminus Verhaltenstherapie sowie die Abgrenzung zu verwandten Begriffen - vor allem zum Begriff "Verhaltensmodifikation" - hat auch innerhalb des verhaltenstherapeutischen Lagers Tradition (1). Durch die Veränderung des Selbstverständnisses und durch die Ausweitung verhaltenstherapeutischen Gedankengutes und Techniken auf außerklinische Anwendungsbereiche wurde diese Frage

-
- (1) So verwenden FRANKS (1969), KANFER, PHILLIPS (1969), KUHLEN (1972) die Begriffe Verhaltenstherapie und Verhaltensmodifikation synonym; SCHOTT (1973) versteht Verhaltensmodifikation als Oberbegriff von Erziehung, Unterricht und Therapie. Inkonsistente Verwendung findet sich bei PAUL (1969), KRASNER (1969), ULLMANN, KRASNER (1969, 1965). Diese Autoren betrachten Verhaltensmodifikation als Teilbereich des Überbegriffes "behavior influence" mit eindeutiger klinischer Orientierung und als Überbegriff für verschiedene klinische Behandlungsmethoden. An anderer Stelle wird der Begriff nur für die Kennzeichnung verhaltenstheoretischer Ansätze (im engeren Sinn; behavioral treatments) verwendet. Während KEEHN, WEBSTER (1969) die Begriffe Verhaltenstherapie und Verhaltensmodifikation mit bestimmten Paradigmen in Beziehung setzen (S-O-R-Paradigma/Verhaltenstherapie, S-R-SR-Schema/Verhaltensmodifikation), möchte LAZARUS (1971) den Begriff "behavior therapy" mit bestimmten Methoden (operantes, respondentes Konditionieren, Desensibilisierung) gleichsetzen. YATES (1970) sieht den Ort, an dem die Autoren wirken, als Kriterium einer Unterscheidung an (Amerika: Verhaltensmodifikation; England/Australien: Verhaltenstherapie).

erneut aktuell.

FRANZINI und TILKER (1972) schlagen vor, die "terminologische Verwirrung" um die Begriffe Verhaltenstherapie und Verhaltensmodifikation durch Orientierung an folgenden zwei Kriterien zu überwinden:

- a) durch Bezugnahme auf die jeweilige Zielpopulation,
- b) durch das Vorhandensein bzw. Fehlen individueller Änderungsbemühungen (Ausmaß der Orientierung an der individuellen Lerngeschichte).

Demgemäß wäre die Bezeichnung "Verhaltenstherapie" angebracht bei "direct attempts to change the behavior (including thought and attitudes) primarily of a single individual or group with similar problems. The methods would be highly individualized for the particular client, emphasizing clinical quality" (a.a.O., S. 280/281).

Nach Ansicht der Autoren soll dagegen der Begriff "Verhaltensmodifikation" verwendet werden für "efforts to change social institutions or groups of individuals without regard to their individual learning histories or areas of behavioral assets and liabilities (deficits or excesses)" (a.a.O., S. 281).

Die Vorschläge von FRANZINI, TILKER trugen ohne Zweifel zu einer Präzisierung der Begriffe bei, wenngleich das erhoffte Ziel einer eindeutigeren Verwendung erst in Ansätzen erreicht ist (vgl. KERN 1974, S. 9; JEHL 1978, S. 21; BELSCHNER u.a. 1973; SCHOLZ 1977).

Zwar wird heute überwiegend der Reservierung des Terminus Verhaltenstherapie für die Modifikation klinischer Symptomatik zugestimmt, nicht jedoch der von den Autoren vertretenen Auffassung, daß "the presence or absence of individualization of the behavioral change efforts" (a.a.O., S. 279) als Unterscheidungskriterium dienen kann. Abgesehen von der Tatsache,

daß "therapeutisches Arbeiten" auch außerhalb der Klinik nötig und möglich ist, erscheint es nicht gerechtfertigt, nur bei eindeutig klinischer Symptomatik (1) eine individuelle (an der spezifischen Lerngeschichte des Individuums orientierte) Vorgehensweise zu befürworten.

Ist man beispielsweise mit MAC MILLAN (1975) der Ansicht, daß Verhaltensmodifikation z.B. den Lehrer in seinem ureigensten Bereich, dem Unterrichten und Erziehen, unterstützen kann, so ist neben der systematischen Steuerung von Gruppen das Eingehen auf das Individuum unabdingbares Kennzeichen des Handelns von Lehrern, wobei keineswegs dieses individualisierende Handeln zugleich mit dem Prädikat "therapeutisch" etikettiert werden muß. Im nächsten Absatz dieser Arbeit (7.4) wird deutlich werden, daß das Abgehen von einer überwiegend "therapeutischen Sichtweise" zu einer Erhöhung der funktionalen Qualität der Verhaltensmodifikation bezüglich schulischer Problemsituationen führte.

Begreift man ferner gemäß den Auffassungen von KANFER (1969), SCHULTE (1971, 1976) oder BRAUN (1978) Verhaltenstherapie bzw. Verhaltensmodifikation als "funktionales Modell" zur Beschreibung, Erklärung, Modifikation oder Prognose menschlichen Handelns und versucht man, dieses Modell zur theoretischen Fundierung des therapeutischen bzw. pädagogischen Handelns heranzuziehen, so erweist sich das zweite Unterscheidungskriterium von FRANZINI, TILKER als überflüssig, ja sogar schädlich. Es nimmt nämlich die (theoretische) Möglichkeit, im Kontext unterrichtlicher und erziehlicher Tätigkeit differenziert

(1) Nicht jede stärkere Verhaltensabweichung ist als pathologisch im klinischen Sinn zu betrachten. Leistungsprobleme, Fehlverhalten, Kommunikationsschwierigkeiten von Lehrern und Schülern vorschnell als "psychische Krankheit" zu bezeichnen, ist angesichts unterschiedlicher Modellvorstellungen über Neurosen bzw. Verhaltensstörungen nicht gerechtfertigt. Sie erwächst zumeist aus einer zu unreflektierten Orientierung am "medizinischen Krankheitsmodell" (vgl. BARKEY 1976).

auf spezifische Probleme des Schülers, des Lehrers, der Lehrer-Schüler-Interaktion explizit und individuell einzugehen.

Pädagogische und unterrichtliche Arbeit gemäß den Prinzipien des "funktionalen Modells" i.S. SCHULTEs (1971) (1) wird zur "Schulischen oder Pädagogischen Verhaltensmodifikation", die vom Lehrer keineswegs verlangt, die Lehrerrolle mit der Therapeutenrolle zu vertauschen (wenngleich die Lehrerrolle implizit auch therapeutische Elemente enthält). Der Begriff fungiert als handlungsrelevantes Strukturierungskonzept von Erziehung und Unterricht und erstreckt sich auf systematisches, modell-geleitetes Handeln im Kontext "normaler" pädagogischer bzw. unterrichtlicher Aktivität.

Von "Verhaltenstherapie" in der Schule zu sprechen, ist somit nur dann gerechtfertigt, wenn eindeutig klinische Fälle - im Sinne schwerer Störungen, wie etwa schweres Stottern, Enuresis, exzessive Aggressionen u.ä. - eine spezifische Behandlung durch klinische Psychologen (Verhaltenstherapeuten) erforderlich machen.

Die mit obiger Abgrenzung vorgenommene formale Bestimmung von Pädagogischer Verhaltensmodifikation ("funktionales Metamodell pädagogischen Handelns") ist gegenwärtig keineswegs allgemeiner Wissensbesitz von Pädagogen und Psychologen. Gleichwohl kann dieses m.E. sinnvolle Begriffsverständnis aus der vorliegenden Literatur zur Pädagogischen Verhaltensmodifikation abgeleitet werden.

Dies soll im folgenden durch eine Darstellung des gegenwärtig-

(1) SCHULTE, wie auch BRAUN plädieren für eine systemtheoretische Betrachtung der verschiedenen Instanzen der Verhaltenssteuerung; Verhaltensmodifikation wird damit zu einem Modell, das der Beschreibung von Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt dient, wobei einzelne Handlungs- oder Strukturparameter zur konkreten Intervention herausgreifbar sind (vgl. BRAUN 1978, S. 1670 - 1680).

gen Diskussionsstandes zur Pädagogischen Verhaltensmodifikation in der Bundesrepublik Deutschland belegt werden. Diese findet ihren Ausdruck in einem seit etwa 1973 beginnenden "Publikationsboom" verhaltensmodifikatorischer Arbeiten unterschiedlicher Qualität.

7.4 Zum gegenwärtigen Diskussionsstand über "Pädagogische bzw. Schulische Verhaltensmodifikation" in der Bundesrepublik

Die gegenwärtige Diskussion in der deutschsprachigen Fachliteratur (pädagogisch-psychologischer Orientierung) über Möglichkeiten und Relevanz verhaltensmodifikatorischen Arbeitens in der Schule ist vor allem durch drei Argumentationstendenzen gekennzeichnet:

- Einmal dominiert ein unvollständiges Bild über Verhaltensmodifikation gemäß den in 7.1 dieser Arbeit gemachten Ausführungen.
- Zum anderen existiert eine Reihe von "Kochbüchern" bzw. "Indoktrinationsfibeln" (BARKEY, EISERT 1975), die ohne angemessene Problemanalyse die "Ideologie der Verhaltensmodifikation nahezubringen versuchen, ... für sich genommen, kaum pädagogische Konsequenzen haben" (a.a.O., S. 80), denen bestenfalls Katalysatorfunktion zugesprochen werden kann.
- Neuerdings vermehren sich Arbeiten, die sich um fundierte Argumentation bemühen, indem sie
 - von einer bloßen Konzentration auf die Modifikation von Disziplinschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten (Feuerwehrfunktion) wegstreben,
 - hin zu einer Berücksichtigung inhaltlicher (curricularer) und didaktischer Fragen, um somit zu einer systemanalyti-

schen Strukturierung schulischer Interaktionen (1) in Unterricht und Erziehung zu gelangen (BARKEY, ROST 1976, 1977; BARKEY, ZIMMERMANN 1974; SELG 1976; PERLWITZ 1978).

Diese Akzentverlagerung, weg von einer bloßen Manipulation von S-R-Ketten bzw. ausschließlich therapeutisch ausgerichteter Betrachtungsweise hin zu prophylaktischem Vorgehen, wird vor allem in entsprechenden Äußerungen über Aufgaben und Möglichkeiten verhaltensmodifikatorisch orientierter Schulpsychologie und Beratung dokumentiert (EISERT, BARKEY 1974; BARKEY 1976; PERLWITZ 1978 a, 1977, 1976; ARNHOLD 1977) sowie in den Plädoyers für eine "pädagogische Orientierung" Schulischer Verhaltensmodifikation deutlich (BARKEY 1976, 1978; BARKEY, ROST 1976, 1977; ROST, BARKEY 1978).

Danach gelte es, curriculare und didaktische Probleme im Rahmen Schulischer Verhaltensmodifikation angemessen aufzugreifen (ROST, BARKEY 1978; BARKEY 1976; BARKEY, ZIMMERMANN 1974), die Rahmenbedingungen schulischer Arbeit zu berücksichtigen sowie alle am schulischen Interaktionsprozeß Beteiligten als mögliche Zielpopulationen anzusehen. Nicht mehr auf den Schüler allein soll Pädagogische Verhaltensmodifikation gerichtet sein.

Es gilt vielmehr, von einem bloßen Reagieren auf vorgegebene Probleme einzelner Schüler (meist Disziplin- oder Leistungsprobleme) Abstand zu nehmen zugunsten eines theoriegeleiteten Unterrichts (Unterricht auf dem Hintergrund pädagogischer und psychologischer Problemanalysen), der durch reflektierte Un-

(1) Mit schulischen Interaktionen ist das gesamte Interaktionsgeschehen zwischen Lehrer und Schülern sowie Schülern untereinander auf den verschiedenen Kommunikations-ebenen (kognitiv, emotional, sozial) gemeint, wie es sich im Rahmen schulischer Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Inhalten offizieller Curricula artikuliert. Diese Auseinandersetzung beschränkt sich keinesfalls auf die bloße Stoffvermittlung durch den Lehrer, sie ist vielmehr als komplexes Gruppengeschehen zu verstehen.

terrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung (operationalisierte Ziele und Evaluationen) zu mehr Transparenz und somit zu verbesserter Kommunikation über Probleme des Schulalltags geführt werden könne.

Personorientierte Intervention soll problemorientierter Kooperation weichen. Dies sei möglich, indem verstärkt nach dem Vorhandensein bzw. nach Möglichkeiten des Erreichens von Vorbedingungen für intendierte Leistungen und Verhaltensweisen gefragt werde.

"Ausgehend von der Einsicht, daß weniger guter Unterricht bei Lehrern und Schülern Probleme fördert" (ROST, BARKEY 1978, S. 28), gelte es, über "Anleitung und Hilfestellung für Lehrer wie Schüler deren Kompetenz zu erweitern, ... vorhandene Freiräume pädagogischer Institutionen besser zu nutzen" (ROST, BARKEY 1978, S. 31) und "statt der Funktion von Feuerwehr und Sanitäter im Unterricht die optimale Lernbedingungsvariation" (a.a.O., S. 27) zu betonen.

Damit tritt der therapeutische Akzent Pädagogischer Verhaltensmodifikation, wie er beispielsweise bei SCHUHMACHER (1975), MINSEL, HINZ (1978) oder bei den meisten der von CRAMER u.a. (1976) herausgegebenen Arbeiten deutlich vorherrscht, zugunsten eines Metamodells von Unterricht zurück, das den "Management-Aspekt" von Unterricht i.S. von NUTHALL, SNOOK (1972) betont. "Curriculum-orientierte Intervention unter dem Aspekt der Pädagogischen Verhaltensmodifikation versucht, komplexe Lernprozesse im Unterricht unter primärer Beachtung der Gruppenbedingungen so zu strukturieren, daß sie als mastery learning (vgl. CARROLL 1963; BLOCK 1971) kontrollierbare Effekte zeitigen" (ROST, BARKEY 1978, S. 29).

Mit der Betonung des pädagogischen Primats und der Öffnung Pädagogischer Verhaltensmodifikation für curriculare und didaktische Fragen, sowie für die Komplexität "schulischer In-

teraktionen und Interaktionsbedingungen" (PERLWITZ 1978, S. 46) wird ein notwendiger und folgerichtiger Schritt getan, um aus der vielfach zu konstatierenden Dysfunktionalität einer zu unreflektierten und dilettantischen "Herumdokterei" mit verhaltensmodifikatorischen Techniken herauszukommen.

Hier wird die notwendige Schlußfolgerung aus der Tatsache gezogen, daß auch eine sich erfolgreich gebärdende Verhaltensmodifikation (EYSENCK 1952, 1960 b; BRENGELMANN 1974) rasch ihre Grenzen im sozialen Feld fand, sobald von kurzfristigen Demonstrationen, die meist nur die sowieso bekannte Wirksamkeit von Verstärkern demonstrierten und primär der beruflichen bzw. wissenschaftlichen Qualifikation der Initiatoren dienten (vgl. EISERT, BARKEY 1972, S. 43), abgegangen wurde.

Das pädagogische Primat psychologischer Arbeit in der Schule ist unverträglich mit der Reduktion von Lehrer und Schüler zu bloßen Datenproduzenten wissenschaftlicher Forschung. Mit dem "Aus-dem-Felde-Gehen" der Initiatoren von überwiegend auf (Token-) Verstärkungssystemen beruhenden Interventionsprogrammen (vgl. HIPPLER, SCHOLZ 1974) werden nämlich "dem Lehrer entscheidende Verstärker entzogen" (EISERT, BARKEY 1972, S. 43).

Längerfristige Änderungen des Lehrerverhaltens sind daher - wie mehrfach belegt (BELSCHNER u.a. 1974; WIECZERKOWSKI et al. 1969; EISERT, BARKEY 1972) - bisher kaum festzustellen. Sie sind eher von einer "curricularen Verhaltensmodifikation" (ROST, BARKEY 1978, S. 27) zu erwarten, welche sich - entsprechend amerikanischen Vorbildern (BECKER 1974; BUSHELL 1973; HOMME u.a. 1974; GIVNER, GRAUBARD 1974; RESNICK et al. 1973; WORELL, NELSON 1974) - der Entwicklung von Unterrichtsentwürfen und -materialien und deren Verwendung im Unterricht widmet (BARKEY, ZIMMERMANN 1974; BARKEY 1976).

Token-Verstärkungssysteme spielen in diesen neueren Ansätzen Pädagogischer Verhaltensmodifikation nur eine untergeordnete

Rolle, ein Sachverhalt, der dann an Überraschung verliert, wenn man sich die Schwierigkeiten bewußt macht, die der gewünschten Verfügbarkeit über Verstärker im sozialen Feld entgegenstehen (vgl. TEMME, SEITZ 1976). Nicht von ungefähr nimmt die Zahl verhaltensmodifikatorischer Untersuchungen mit zunehmendem Alter (mit Beginn der Pubertät) rasch ab. Eine bloße Verstärkertechnologie bleibt offenbar aus zweierlei Gründen wenig erfolgreich:

- Zum einen lassen die existierenden institutionellen Rahmenbedingungen überwiegend nur systemkonforme Verstärker zu (z.B. kann der Lehrer bestimmte, individuell notwendige Verstärker de facto gar nicht einsetzen, wenn sie mit juristischen, finanziellen oder administrativen Voraussetzungen kollidieren).
- Zum anderen bestimmt ja der Schüler weitgehend, welche "Maßnahmen" letztlich für ihn "Verstärker" darstellen. Des Schülers kognitive und bewertende Aktivitäten bezüglich der Maßnahmen des Lehrers entscheiden maßgeblich mit, inwieweit letzterer mit seinen Interventionen Erfolg hat.

Solange dieser Tatbestand, der sich aus der Zirkularität der Verstärkerdefinition (vgl. u.a. BREGER, MC GAUGH 1965; WESTMEYER 1973, 1977; KRAIKER 1976) zwangsläufig ergibt, nicht genügend beachtet wird, bleibt Pädagogische Verhaltensmodifikation - im Sinne therapeutischer Krisenintervention - problematisch (Manipulationsvorwurf - vgl. KÜNZEL 1976), unbefriedigend und häufig ineffektiv (vgl. TEMME, SEITZ 1976).

Aus theoretischer Sicht scheinen die oben skizzierten neueren Ansätze einer mehr curricular bzw. präventiv orientierten Pädagogischen Verhaltensmodifikation eher weiterführend zu sein. Da sie von ihrem systemtheoretischen Ansatz her zwangsläufig interaktionistische Momente (Wechselwirkung von Lehrer- und Schülerverhalten), sowie systembedingte Friktionen

nen (1) mit berücksichtigen, dürften übersteigerte und einseitige Zielvorstellungen rascher deutlich werden. Unerfüllbare Ansprüche an die eigene Arbeit, wie sie durch so manche "von Technologieoptimismus geprägte Artikel in Fachzeitschriften aufgebaut werden" (a.a.O., S. 53), werden relativiert.

PERLWITZ (1976, 1978 a) hat diese Überlegungen in jüngster Zeit am Beispiel verhaltensmodifikatorisch ausgerichteter schulpsychologischer Arbeit expliziert. Nach PERLWITZ sollte sie als "adaptives selbstlernendes System" aufgefaßt werden. Danach hat "Pädagogische Verhaltensmodifikation" nicht nur dazu beizutragen, schulisch vorgegebene Zielsetzungen verbessert zu erreichen, sondern diese Zielsetzungen als auch sich selbst gegebenenfalls zu modifizieren. "Ein adaptives selbstlernendes System stellt sich eigenständig auf Veränderungen im Bezugsfeld ein" (PERLWITZ 1977, S. 281).

Das erweiterte Verständnis "Pädagogischer Verhaltensmodifikation" drückt sich auch in einer veränderten Sichtweise verhaltensmodifikatorisch ausgerichteter schulpsychologischer Arbeit aus. Während an "Feuerwehrfunktion" orientierte schulpsychologische Arbeit (2) die Gefahr in sich birgt, die päd-

(1) Die Zielbestimmung pädagogisch orientierter Verhaltensmodifikation und diesbezüglicher Operationalisierungen basieren, ebenso wie die Wahl der Methoden zur Erreichung der Ziele (Festlegung von Verstärkern, Kontingenzen, Signalreizen etc.), auf einer Analyse des Ausmaßes der Diskrepanzen der Wertmaßstäbe, der Erwartungen und der situationsspezifischen Sichtweisen der betroffenen Interaktionspartner (Lehrer, Schüler) sowie der "Auftraggeber" schulischer Aktivitäten (Schulverwaltung, Eltern, Wirtschaft etc.). Damit wird die Beschränkung auf mikro-soziale Bedingungen, zumindest vom theoretischen Anspruch her, überwunden; die Grenzen pädagogisch-psychologischer Wirkungsmöglichkeiten werden prinzipiell nicht außer acht gelassen.

(2) Den gegenwärtig dominierenden Vorstellungen über die Tätigkeit von Schulpsychologen (vgl. KMBL 1974, S. 259) scheint überwiegend ein derartiges Funktionsverständnis zugrundezuliegen; die damit verknüpfte Problematik wird jedoch durchaus schon diskutiert (BARKEY 1976; EISERT, BARKEY 1974; PERLWITZ 1978 a; ARNHOLD 1977).

agogische Kompetenz des Lehrers in Frage zu stellen (in schwierigen Fällen hilft der Schulberater, Schuljugendberater oder Schulpsychologe), zielt eine präventiv orientierte Schulpsychologie auf vermehrte pädagogisch-psychologische Kompetenz des Lehrers, die sich letztlich in Selbsthilfe von Lehrer und Schüler äußert (vgl. BABERG u.a. 1976). "Triadische Modelle im Sinne von THARP und WETZEL sollten in der Schulpsychologie primär als Beratungsketten und nicht als Behandlungsketten realisiert werden. Die Arbeitsweise der Berater sollte darauf abzielen, die Mediatoren ausschließlich in Verfahrensweisen einzuführen, die sie selbständig einsetzen können" (PERLWITZ 1978 a, S. 69).

Wie diese Zielsetzung inhaltlich, organisatorisch und institutionell befriedigend realisiert werden kann, ist noch weitgehend offen. Als notwendige Voraussetzungen für das Funktionieren "adaptiver selbstlernender Systeme" nennt PERLWITZ (1976):

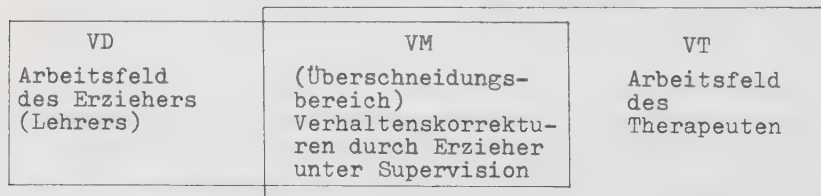
- umfassende Information und Beteiligung der Betroffenen wie Lehrer, Schüler, Eltern u.a. (vgl. LORENZ, MOLZAHN, TEEGEN 1976),
- umfassende Problemanalyse (im Sinne von Systemanalyse), rational bestimmte und detaillierte Zielfestlegung,
- Entwicklung relevanter Interventionstechniken,
- Realisierbarkeit der Mittel bzw. vorgeschlagenen Vorgehensweisen,
- Wirksamkeitsanalysen,
- selbstlernende Möglichkeiten und institutionelle Selbstveränderung (Veränderung des Selbstverständnisses; Anpassung an veränderte Forderungen und Gegebenheiten),
- Beachtung der Koordination mit der gesellschaftlichen Umwelt.

Die Abwendung von einer zu ausschließlich therapeutisch verstandenen Schulischen Verhaltensmodifikation und die Rückbesinnung auf die pädagogische Kompetenz und Eigenständigkeit

des Lehrers (MAC MILLAN 1975; SELG 1977; PERLWITZ 1978; BARKEY, ROST 1976/1977) kennzeichnet den gegenwärtigen Diskussionsstand zur Pädagogischen Verhaltensmodifikation in der Bundesrepublik Deutschland. Sie ließ auch die Diskussion um eine adäquate Begrifflichkeit wieder aufleben.

SELG (1976; vgl. auch MEES, SELG 1977) stellt den Begriff der "Verhaltensdidaktik" zur Diskussion. Er vertritt die Ansicht, daß der Begriff für jene Bemühungen verwandt werden sollte, die sich auf "lernpsychologisch begründete Erziehung und Unterrichtsführung, die Sozial- und Leistungsverhalten zum Gegenstand hat" (SELG 1977, S. 123), richten. Die Wortneuschöpfung sei nötig, da herkömmliche Unterrichtspsychologie die Anregungen aus Verhaltenstherapie und Verhaltensmodifikation nicht hinreichend genug aufgenommen habe. "Verhaltensdidaktik ist auf 'normale', erwünschte Entwicklung und somit präventiv ausgerichtet; sie dient dem optimalen erzieherischen und unterrichtlichen Verhalten" (a.a.O., S. 123).

SELG (1976) unterscheidet zwischen Verhaltenstherapie, Verhaltensmodifikation und Verhaltensdidaktik. Er betrachtet sie als unterschiedliche Bereiche auf einer Dimension der Verhaltensbeeinflussung und stellt die Zusammenhänge folgendermaßen dar:



zunehmende Künstlichkeit der Situation →

Abb. 6: Lern- und experimentalpsychologisch begründete Verhaltensbeeinflussung (MEES, SELG 1977, S. 124)

Verhaltenstherapie als Arbeitsbereich der Verhaltenstherapeuten (im klinischen Sinne) hat demnach ausschließlich korrigierenden Charakter. Sie ist dann indiziert, wenn es um die Behebung gravierender Störungen geht (z.B. Veränderung gravierender Verhaltensabweichungen eines Schülers oder Lehrers).

Verhaltensdidaktik dagegen soll helfen, "normale" unterrichtliche und erzieherische Prozesse optimal zu gestalten, dem Lehrer also zu kompetenter beruflicher Praxis verhelfen (theoriegeleitete und wissenschaftlich begründete Praxis).

Verhaltensmodifikation schließlich wird von SELG als Überschneidungsbereich von Verhaltenstherapie und Verhaltensdidaktik aufgefaßt. Überwiegend geht es hier um leichtere Verhaltenskorrekturen (gegebenenfalls mit Hilfe von Supervisoren) in pädagogischen Institutionen wie Schule, Vorschule u.ä.. Aus den theoretischen Grundlagen der Verhaltensmodifikation ergeben sich aber auch fruchtbare Anregungen für die Verhaltensdidaktik.

Verhaltensdidaktik und Verhaltensmodifikation gelten als zwei gleichwertige Arbeitsbereiche des kompetenten Lehrers, die sich gegenseitig befruchten und im Grenzbereich miteinander verfließen. In den Bereich der Verhaltenstherapie wird der Lehrer durch den Therapeuten mit einbezogen, ohne jedoch hier dominant selbsttätig zu sein.

SELG geht hierbei von der Auffassung aus, daß "professionelle Erzieher ... zu einer Kompetenz" gelangen sollten, "die es ihnen erlaubt, sich in Unterricht und Erziehung lernpsychologisch adäquat zu verhalten, bei notwendigen korrigierenden Maßnahmen mitzubestimmen und mitzuarbeiten. Denn es wäre sowohl töricht, den Erzieher bei Problemfällen zu übergehen (das ist in der klassischen Therapie weitgehend der Fall), wie auch unverantwortlich, ihn allein 'therapieren' zu lassen" (MEES, SELG 1977, S. 122).

Als gemeinsame Kennzeichen der drei Bereiche gelten der Rückgriff auf erfahrungswissenschaftliche Grundlagen, die experimentelle Orientierung, die transparente Zielbestimmung und die detaillierte Situationsanalyse.

Mit Hinweisen auf die historische Entwicklung von Verhaltenstherapie und Verhaltensmodifikation wendet sich SELG gegen die von SCHOTT (BELSCHNER u.a. 1974², S. 60) vertretene Ansicht, Verhaltensmodifikation als Oberbegriff von Unterricht, Erziehung und Therapie zu verwenden.

SELG hat mit seinem Abgrenzungsversuch ohne Zweifel den gegenwärtigen Diskussionsstand treffend umrissen. Offen bleibt, ob mit dem Begriff "Verhaltensdidaktik" die optimale Bezeichnung gewählt wurde. Es wird sich zeigen, inwieweit er beispielsweise von der Schulpädagogik zurückgewiesen werden wird. Sofern man von einem rein geisteswissenschaftlichen Verständnis des Begriffes ausgeht (Didaktik als Theorie der Inhalte - vgl. hierzu EINSIEDLER 1974), dürften mit dem Begriff zu ausschließlich curriculumbezogene Assoziationen verknüpft sein.

Andererseits wird durch den Terminus Didaktik der Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden unterrichtlicher Interaktion und Kommunikation durchaus erfaßt. Es wäre zu wünschen, daß die SELGschen Vorschläge eine intensive Diskussion hervorrufen, da hierdurch mit hoher Wahrscheinlichkeit das erweiterte Verständnis "Pädagogischer Verhaltensmodifikation" endlich auch breiteren Kreisen von Pädagogen und Psychologen zur Kenntnis gebracht würde.

ROLLETT, BARTRAM (1975) haben unter der Bezeichnung "Lerndiagnose und Lerntherapie" ein "adaptives Diagnose- und Behandlungsmodell" beschrieben, das in weiten Teilen wesentliche Parallelen mit den oben beschriebenen neueren Auffassungen von Pädagogischer Verhaltensmodifikation aufweist. Im Gegensatz zu Autoren wie etwa SELG (1977), ROST, BARKEY (1978) oder

PERLWITZ (1978) rekurrieren ROLLETT, BARTRAM bei der Konzeption ihres Modells nicht so ausschließlich auf das Konzept der Verhaltenstherapie bzw. Verhaltensmodifikation; sie ziehen vielmehr explizit andere therapeutische Ansätze in ihre Überlegungen ein.

Eine "Integration von Verfahren aus der Kinderpsychotherapie verschiedenster theoretischer Provenienz, der Heilpädagogik und der empirischen Unterrichtsforschung, insbesondere der Instruktionspsychologie" (ROLLETT, BARTRAM 1975, S. 115) sei bei der Konzeption komplexer Behandlungspläne zur Beeinflussung von Lernstörungen nötig, möglich und zweckmäßig. Die Autoren betrachten ihr Konzept als eine "eigenständige therapeutische Richtung", welche eine "systematische Therapie von Lernaussfällen auf der Grundlage von Forschungen im Bereich der pädagogischen Psychologie und der empirischen Unterrichtsforschung" (a.a.O., S. 81) gewährleistet.

Charakteristisch für den Ansatz sei,

- daß "Lernstörungen nicht als bloßes Symptom angesehen werden, sondern als Teil der Ursachenmatrix für das gestörte Verhalten" (a.a.O., S. 82).
- daß "für eine erfolgreiche Intervention eine differenzierte Lerndiagnose" (a.a.O.) als unabdingbare Voraussetzung gilt, wobei stets eine differenzierte Erfassung des relevanten Sachgebietes wie auch eine differenzierte Analyse der Störbedingungen für den Aneignungsprozeß im Persönlichkeitsbereich als auch innerhalb der sozialen Beziehungen des Klienten vorzunehmen ist.
- daß "die Techniken der Lerndiagnose und -therapie auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage aufbauen und sie in der Schule zu institutionalisieren" (a.a.O.) seien.

Der Ansatz von ROLLETT und BARTRAM präzisiert offenbar modelltheoretisch, was im Rahmen neuerer Entwicklungen "Pädagogischer Verhaltensmodifikation" (systemtheoretische Ge-

danken) noch mit klassischen Modellansätzen zu fassen gesucht wird. So beschreibt das von ROLLETT, BARTRAM - in Anlehnung an BRENNAN (1973) - entworfene Flußdiagramm des diagnostisch-therapeutischen Prozesses (vgl. ROLLETT, BARTRAM 1975, S. 99) grundlegende Gedanken, die sich in ähnlicher (nicht isomorpher) Form bei KANFER (1969), KANFER, SASLOW (1969, 1974) unter dem Stichwort "behavioral diagnosis" bzw. Verhaltensanalyse, bei SCHULTE (1973, 1974) unter der Bezeichnung "Schema des diagnostisch-therapeutischen Handelns" oder neuerdings bei PERLWITZ (1976, 1978 a) als "adaptives, selbstlernendes System" (1) finden.

Das Modell von ROLLETT und BARTRAM betont, ähnlich wie die oben erwähnten neueren Ansätze Pädagogischer Verhaltensmodifikation, explizit die multifaktorielle Determiniertheit von Verhalten bzw. Lernprozessen. Es berücksichtigt somit neben Persönlichkeitsmerkmalen, Lerngeschichte und sozialen Beziehungen des Individuums curriculare und didaktische Gegebenheiten bei der Datenerhebung, der Handlungsplanung und der eigentlichen Intervention (2). Im Hintergrund steht jedoch wieder ein eindeutig therapeutisches Verständnis von Intervention, was auch in der Bezeichnung "Lerntherapie" deutlich zum Ausdruck gebracht wird.

-
- (1) Vgl. auch GOTTWALD (1976) "Das adaptive Lern-System (ALS): Ein Beispiel für die Verschränkung von Planung und kontrollierter Tätigkeit". Pädagogisch-therapeutische Institutionen (Juvenile Justice System) sind danach als adaptive Lern-Systeme zu konzipieren, um die Bedürfnisse einer aktuellen Planung, Diagnose und Einwirkung auf das Lern-System zu gewährleisten. MÜLLER-WOLF (in FITTKAU u.a. 1974) verwendet die Bezeichnung "lernendes System" im Rahmen von Lehrertrainings, die "die Unterscheidung zwischen 'Modifikatoren' (Trainern, Lehrern) und 'Modifikanden' (Trainierten, Schülern) möglichst weitgehend aufheben wollen" (a.a.O., S. 78).
- (2) Die "konkrete Zielanalyse" dient dem "Feststellen der Verhaltensdefizite durch Vergleich der Zielmatrix mit der Verhaltensmatrix des Individuums:
1. In Bezug auf den zu lernenden Sachbereich.
 2. In Bezug auf Störbedingungen des Lernvorgangs" (ROLLETT, BARTRAM 1975, S. 95).

Die von SELG vorgenommenen Differenzierungen und Bezeichnungen (Verhaltensdidaktik, Verhaltensmodifikation, Verhaltenstherapie) scheinen insofern weiterführend zu sein, als sie den Blick sowohl auf therapeutische, also reaktive Aspekte (Eingreifen bei Vorliegen einer Störung), als auch auf präventive bzw. "normale" Einflußnahmen richten.

Sowohl bei ROLLETT und BARTRAM als auch bei den oben erwähnten neueren Ansätzen Pädagogischer Verhaltensmodifikation ist das Abgehen von eindimensionalen Ansätzen bei der Überprüfung der Auswirkungen von Einflußnahmen zentrales Moment der Argumentation. Derartige Ansätze prüfen etwa folgende Fragen: Wirkt die Maßnahme A? Wirkt Maßnahme A besser als Maßnahme B? Die Zuwendung zu mehrdimensionalen Ansätzen, sogenannten "matching models" (vgl. BERGIN, STRUPP 1972; HUNT 1971), geht von der grundlegenden Frage aus: Welche spezifischen Maßnahmen führen bei spezifischen Bedingungen und spezifischer Klientel zu spezifischen Veränderungen?

Die hierfür notwendige Koppelung von Diagnose, Entscheidung und Maßnahmen wird in verschiedenen Kontexten zunehmend diskutiert (1). Gegenwärtig existiert jedoch noch keine "allgemeingültige 'Vielparameter-Theorie'" (ROLLETT, BARTRAM 1975, S. 100). Darüber hinaus ist zu beachten, daß der Praktiker eine "erschöpfende" Erhebung sowie die Interpretation und Integration der Daten im Hinblick auf multifaktoriell determinierte Lernprozesse weitgehend intuitiv bzw. in heuristischer Umformung vornehmen muß.

Präzise theoretische Modelle und hierauf basierende technische Verfahren zu Zwecken der Datenreduktion und differen-

(1) Vgl. CRONBACH 1971; SCHULTE 1973, 1974, 1976; WESTMEYER 1975; PERLWITZ 1978 a; BRAUN 1978: situationsbezogene, treatmentbegleitende Diagnostik; TACK 1975; PAWLIK 1976: eigenschafts- versus prozeßbezogene Diagnostik; BRENNAN 1973: adaptives Testmodell bzw. tutoriales Lehrverfahren im computerunterstützten Unterricht.

zierten Analyse (z.B. poissonverteilte Fehlerwerte, REULECKE 1975, 1976; REULECKE, ROLLETT 1976; Konfigurationsfrequenzanalyse, KRAUTH, LIENERT 1973; Clusteranalysen, ROLLETT, BARTRAM 1976; statistisch abgesicherte Typenbildung, MASENDORF, ROEDER 1974; BELSCHNER, SPÄTH 1977; multiple Prädikation) sind gegenwärtig fast ausschließlich nur im Rahmen von Forschungsprojekten realisierbar.

Die oben erwähnten Ansätze einer curriculum-orientierten, die Wechselwirkungsprozesse im Schulalltag sowie kognitive Momente berücksichtigenden Pädagogischen Verhaltensmodifikation, welche gegenüber einer mehr reaktiven, sich therapeutisch verstehenden und auf "Störverhalten" gerichteten schulischen Verhaltensmodifikation zumindest Gleichrangigkeit beansprucht, werden von der überwiegenden Anzahl der deutschsprachigen Publikationen nicht oder nur ungenügend berücksichtigt; dies gilt auch für die jüngsten Arbeiten (MEES, SELG 1977; SCHOLZ 1977; JEHLE 1978; ADAMEIT u.a. 1978).

Die seit etwa 1973 mit zunehmender Geschwindigkeit auf den Markt geworfenen Publikationen (AMMER u.a. 1976; ADAMEIT u.a. 1978; BELSCHNER u.a. 1973; BLACKHAM, SILBERMAN 1975; BECKER 1974; HIPPLER, SCHOLZ 1974; HOMME u.a. 1974; JEHLE 1978; KERN 1974, 1976; LORENZ u.a. 1976; MAC MILLAN 1975; MEES, SELG 1977; SCHOLZ 1977; TEEGEN u.a. 1975; PATTERSON 1975; PATTERSON u.a. 1974; INNERHOFER 1977; PERREZ u.a. 1974) verstehen sich überwiegend als Einführungs- und Anleitungsbücher und stellen die Beschreibung von Methoden in den Vordergrund. Dabei wird vielfach die Tokenökonomie zu sehr betont, eine Einfachheit des Konzeptes und dessen praktische Umsetzung suggeriert, die dem tatsächlichen Sachverhalt als auch dem gegenwärtigen Diskussionsstand nur zum Teil entspricht (vgl. hierzu die Kritik von ROST, BARKEY 1978; BARKEY, EISERT 1975, 1976).

Nur in Ansätzen ist bisher eine Berücksichtigung curricularer Aspekte, institutioneller Rahmenbedingungen sowie funk-

tionaler Zusammenhänge von Diagnose, Zielreflexion, Entscheidung und Intervention bei der Darstellung Pädagogischer Verhaltensmodifikation anzutreffen (BARKEY, ZIMMERMANN 1974; AMMER u.a. 1976; ROST u.a. 1975; SCHLEY u.a. 1976; EISERT 1977; JEHL 1978; MINSEL, HINZ 1978; SCHMIDTCHEN 1978; PERLWITZ 1978). Curriculare und didaktische Implikationen sind bisher noch am ehesten im Bereich der Sonderpädagogik (SCHUHMACHER 1975; NEUKÄTER 1978; BENKMANN u.a. 1976) zu erkennen.

Der Diskussionsstand zur Pädagogischen Verhaltensmodifikation, wie er sich u.a. in pädagogischen Fachzeitschriften, beispielsweise in "betrifft erziehung" (1974), "Die Grundschule" (1973) oder "Bildung und Erziehung" (1974) sowie in Vorbereitungsbüchern für Lehramtsprüfungen (SCHNITZER u.a. 1975) dokumentiert, signalisiert noch ein beträchtliches Defizit an eingehenderen Kenntnissen zu neueren Entwicklungen des Gegenstandsbereiches. Er verdeutlicht aber auch die Notwendigkeit einer verstärkten grundsätzlichen und komplexeren Auseinandersetzung mit dem Thema (s. hierzu BARKEY, EISERT 1976; PERLWITZ 1978; MINSEL, HINZ 1978; ROST u.a. 1975; ROST, BARKEY 1978).

Dies gilt auch für jene, die dem Konzept "Pädagogische Verhaltensmodifikation" positiv gegenüberstehen. Zu leicht wird noch - trotz der Kritik am Medizinischen Modell - "Schule zur kleinen Therapie durch den Lehrer" (ROST, BARKEY 1978, S. 18) reduziert. Daneben wird die "Ideologie" der Verhaltenstherapie zu unkritisch übernommen, obwohl im Rahmen der Grundsatzdiskussion eine beträchtliche Anzahl diesbezüglicher kritischer Stellungnahmen vorliegt (vgl. u.a. KRAIKER 1974; WESTMEYER 1976, 1977; BRAUN 1978; BREGER, MC GAUGH 1965).

Für jene Praktiker, denen sowohl an effektivem Handeln als auch an einer theoretischen und wissenschaftlichen Begründung ihres Handelns gelegen ist, dürfte die von MINSEL und HINZ in ihrem Übersichtsreferat getroffene - im folgenden zitierte - Feststellung von zentraler Bedeutung sein, da sie

- sowohl den kritischen Umgang mit verhaltensmodifikatorischer Literatur und Praxis fordert,
- zugleich jedoch die Richtung andeutet, in die eine handlungsrelevante und produktive Beschäftigung mit Pädagogischer Verhaltensmodifikation verlaufen muß.

"Die erfolgreiche Erprobung und Berichterstattung der Prozeduren zur Verhaltensmodifikation in unterschiedlichsten sozialen Situationen und mit verschiedensten Zielsetzungen täuschen darüber hinweg, daß die eigentlichen Konzepte und Verfahren der Situation angepaßt wurden. Realistischer wäre es sicherlich, darauf hinzuweisen, daß es sich im Kern um die Entwicklung neuer Verfahren handelt, denen eigene Probleme implizit sind (z.B. Implementation von Verstärkungsverfahren in die curricular gesteuerte Unterrichtsdurchführung)" (MINSEL, HINZ 1978, S. 2890).

Zusammenfassung:

Versucht man, die unterschiedlichen Entwicklungsdimensionen, sowie deren Auswirkungen auf die Gegenstandsbereiche Verhaltenstherapie und Pädagogische Verhaltensmodifikation zu überblicken und die gegenwärtige Position abzuschätzen, so ergibt sich ein zwiespältiges Bild, das in zahlreichen Kontroversen seinen Niederschlag findet.

So wird einerseits eine "eindrucksvolle Erfolgsbilanz" (WESTMEYER, HOFFMANN 1977, S. 24) der Verhaltenstherapie konstatiert, ihre "Kraft und Lebendigkeit" (a.a.O.) gelobt (1) und ihr zunehmender Einfluß auf unterschiedliche Arbeitsbereiche (Pädagogik, Sozialarbeit, akademische Ausbildung) hervorgeho-

(1) "Die Fähigkeiten der Verhaltenstherapeuten, verschiedenartige therapeutische Strategien einzusetzen, innovative und kreative Ideen in die Welt zu setzen und neue Behandlungstechniken zu entwickeln, spricht für die Kraft und Lebendigkeit dieses Ansatzes" (LEVIS 1969, S. 40 - Übersetzung nach WESTMEYER, HOFFMANN 1977, S. 24).

ben. Dem steht eine Phalanx von Ablehnungen und Kritiken gegenüber, die von der Kritik an der Praxis der Verhaltenstherapie (Kritik an konkreten Therapiezielen und Therapiemethoden, Vorwurf mangelnder Praktikabilität), über die Kritik an der gesellschaftlichen Funktion von Verhaltenstherapie (Anpassungs-, Manipulations- und "Stabilisierungs"-Vorwurf) bis hin zur Kritik an den theoretischen Grundlagen des Ansatzes reichen (Kritik an der Annahme theoretischer Fundierung, Kritik an methodologischen Annahmen, Kritik am Gegenstandsverständnis und zugrundeliegenden Menschenbild, sowie der wissenschaftstheoretischen Auffassungen).

Diese Polarität der Situation gilt auch für den Bereich "Pädagogische Verhaltensmodifikation", welche in der Spannung zwischen klassischen Ansätzen und neueren Weiterentwicklungen weiterhin das Banner systematischer und reflektierter pädagogischer Praxis hochhält.

Sieht man von der lästigen Einseitigkeit so mancher polemischen Kontroverse ab, so kann man konstatieren, daß die differenzierteren Diskussionsbeiträge durchaus zu einer Klärung von alternativen Standpunkten beigetragen haben und eine Weiterentwicklung des verhaltenstherapeutischen bzw. verhaltensmodifikatorischen Selbstverständnisses anregten, welche gegenwärtig noch andauert.

Im folgenden soll nun versucht werden, an ausgewählten Aspekten Pädagogischer Verhaltensmodifikation deren Konvergenz und Divergenz zum Handlungskonzept "Pädagogische Handlungskompetenz" herauszuarbeiten.

8. Zur Relevanz von Elementen Pädagogischer Verhaltensmodifikation für das Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz"

8.1 Ausgewählte Beiträge Pädagogischer Verhaltensmodifikation zur Dimension "Begründungswissen"

Als eine zentrale Dimension "Pädagogischer Handlungskompetenz" wurde in Kapitel 3 die Variable "Begründungswissen" herausgearbeitet und damit auf die Bedeutsamkeit handlungskonstituierender Wissensbestände für theoriegeleitete pädagogische Praxis verwiesen.

Können Prinzipien und Techniken Pädagogischer Verhaltensmodifikation als derartiges Begründungswissen angesehen werden? Die Frage ist gemäß unserer Kriterien (vgl. 3.4) eindeutig mit "ja" zu beantworten, womit jedoch noch nichts über die Qualitätsdimension des Umgangs mit derartigen Wissensbeständen - und somit über deren Beitrag zu einer kompetenten theoriegeleiteten pädagogischen Praxis - gesagt ist.

In der Regel kann sogar von "reflektiertem Begründungswissen" gesprochen werden, doch wird gerade an dieser Etikettierung deutlich, daß ein dynamisches Verständnis des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" (1) unabdingbar ist.

Wie eng die Handlungsrelevanz "reflektierter Wissensbestän-

(1) Mit dynamischem Verständnis ist gemeint, daß die Mehrdimensionalität einer Handlung bzw. eines Handlungsabschnittes stets im Auge behalten werden muß. Die formale Voraussetzung hierfür liefert die Matrix-Konzeption, welche die gleichzeitige Erfassung mehrerer Handlungselemente (Art des Wissens, Art des Umgangs damit) zuläßt. So bedeutet die Etikettierung "reflektiertes Begründungswissen" ja noch keineswegs, daß die "Reflexion" in jedem Fall auch vom Praktiker selbst geleistet wurde. Die Art des Umgangs von seiten des Praktikers mit derartigem Wissen bleibt zunächst bei obiger Etikettierung offen, die Sichtweise vorerst eindimensional.

de" - verstanden als Ergebnis der Forschungs- und Diskussionsaktivität anderer - mit dem Umgangsmodus des Praktikers hinsichtlich derartiger Wissensbestände verknüpft ist, wird im folgenden an einigen Anwendungsproblemen verhaltensmodifikatorischer Techniken bzw. Prinzipien gezeigt. Dabei wird deutlich werden, daß theoriebezogene Praxis mit der Bezugnahme auf bestimmte theoretische (wissenschaftliche) Aussagen sich notwendigerweise auf eine begrenzte Anzahl von Parametern zurückzieht und deren unter bestimmten Aspekten unzureichende "Abbildungsleistung" komplexer Realität in Kauf nimmt.

8.1.1 "Verhaltensanalyse" als Arbeitsmodell ("Werkzeug") verhaltensmodifikatorischer Diagnostik und Planung

In der Regel wird als Ausgangsbasis sinnvollen verhaltensmodifikatorischen Arbeitens die sogenannte Verhaltensanalyse gefordert, innerhalb derer die Bedingungen (vorausgehende und nachfolgende "Stimuli") eines spezifischen Verhaltensauschnittes analysiert und hypothetische Bedingungsmodelle des IST-Zustandes von Verhalten in Abhängigkeit von Umweltsituationen entwickelt werden, um dadurch die Möglichkeiten zur Erreichung des SOLL-Zustandes zu präzisieren.

Grundlage derartiger Arbeitsvorhaben sind lernpsychologische Modelle des funktionalen Zusammenhangs von Stimuli und Reaktionen, d.h. Realitätswahrnehmung und Generierung handlungsleitender Pläne erfolgen gemäß lerntheoretischen Kategorien. Die bekanntesten und einfachsten Modelle sind als "S-R"- und "R-C"-Modell bekannt, die am weitesten entwickelte Version liegt mit der KANFERSchen "Verhaltensgleichung", dem "S-O-R-K-C"-Modell (KANFER, PHILLIPS 1970, S. 54) vor.

Die KANFERSche Verhaltensgleichung ist bestimmt durch die funktionale Zuordnung von 5 Parametern, welche die folgenden

Variablenkomplexe beschreiben:

- "S" steht für (vorausgehende) Stimuluskomponenten, wobei Stimulus nicht im engeren Sinn, sondern als die gesamte dem Verhalten vorausgehende Umweltstimulation begriffen wird (z.B. Rahmenfaktoren, personale Konstellation, Aufgabenanforderungen, individuelle psychologische Zustände, etwa Empfindungen, Erfahrungen, Erwartungen etc.).
- "O" bezieht sich auf die biologische Ausstattung bzw. den momentanen biologischen Zustand des Organismus (physiologische Gegebenheit). Gegenüber diesem - auf KANFER und SASLOW (1965, 1974) zurückgehende - Verständnis der O-Variablen (unabhängige Variable) begreift WEISS (1974) diese als intervenierende Variable, die sich auf individuell-differentielle Dispositionen (Lerngeschichte) bezieht.
- "R" meint das Reaktionspotential. In die Klasse von Reaktionen bzw. Responen fallen alle beobachtbaren oder sonstwie empirisch faßbaren Verhaltensweisen, die in Abhängigkeit zu äußeren oder inneren Reizen stehen.
- "K" bezeichnet das Kontingenzverhältnis, womit die Spezifität, in der die Konsequenzen auf ein Verhalten folgen, gemeint ist (z.B. kontingente oder intermittierende Verstärkung).
- "C" kennzeichnet die Konsequenzen eines Verhaltens.

Gegenüber dem "S-R"- bzw. "R-C"-Modell steht mit dem KANFERschen Schema eine weiterreichende bedingungsanalytische Strategie zur Verfügung. In der Literatur zur Pädagogischen Verhaltensmodifikation läßt sich jedoch, als Folge einer überwiegend auf SKINNER ausgerichteten Rezeption, eine weitgehende Beschränkung auf das R-C-Modell (entsprechend dem operanten Lernparadigma) ausmachen. Dies gilt für fast alle deutschsprachigen Einführungen in die Pädagogische Verhaltensmodifikation (Ausnahmen: AMMER u.a. 1976; LORENZ u.a. 1976; JEHLE 1978).

Hieraus resultiert in der Regel eine unnötige Verkürzung der prinzipiellen Analyse- und Planungsmöglichkeiten. Man schließt damit nicht nur potentielle Alternativen pädagogischer Aktivität aus, da die Möglichkeit und Notwendigkeit der Modifikation von "S" meist gar nicht in Betracht gezogen wird, sondern begünstigt damit auch eine Reihe von Fehlentwicklungen der Praxis "Pädagogische Verhaltensmodifikation" (Gegenstandsverkürzung, unreflektierte, mechanische Anwendungsversuche, Präjudizierung von Mißerfolg u.a.).

Die neueren Entwicklungen "Pädagogischer Verhaltensmodifikation" (Hinwendung zu curricularen Fragen; Konzentration auf das "Gesamtsystem" statt auf das Individuum; Bevorzugung prophylaktischen statt therapeutischen Arbeitens u.a. - vgl. 7.4) scheinen allerdings eine Abwendung von der vorschnellen und zu ausschließlichen Ausrichtung auf die Konsequenzen des Verhaltens im Rahmen der Verhaltensanalyse bzw. der Generierung handlungsleitender Pläne zu begünstigen.

So sehr in spezifischer Problemkonstellation das "R-C"-Modell als sinnvolles Metakonzept handlungsleitender Plangenerierung fungieren mag, so sehr ist sein Beitrag zu einer theoriegeleiteten, kompetenten pädagogischen Praxis abhängig von der Prüfung dieses Modells auf Konvergenz mit der zu bewältigenden Problemsituation.

Am Beispiel einer speziellen verhaltensmodifikatorischen Technik (Verhaltensanalyse) wird somit deutlich, was im Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" formal zum Ausdruck gebracht wurde: Nicht schon die Existenz prinzipiell höherwertigen Wissens (hier die Kenntnis des "R-C"-Modells) gewährleistet angemessene theoriegeleitete pädagogische Praxis, sondern erst die Interaktion dieser Wissensbestände mit speziellen problemrelevanten Aktivitäten ("Äquivalenzprüfung") des agierenden Subjekts.

Dies gilt für komplexere Arbeitsmodelle der Verhaltensanalyse in gleicher Weise. Nicht nur der begrenzte Gültigkeitsbereich einer spezifischen theoretischen Konstruktion bedingt "Anwendungsprobleme", sondern nicht minder die Art und Weise des Umgangs mit diesem "Werkzeug".

So werden im Rahmen der Verhaltensanalyse mit dem Rückgriff auf das KANFER-Schema keineswegs alle Probleme behoben, wenngleich auch prinzipiell umfassendere Bedingungsanalysen möglich werden.

Das KANFER-Schema ist ein typisches Beispiel für die grundsätzliche Begrenztheit theoretischer Modelle (auch komplexerer). Das Modell beansprucht zwar generelle Gültigkeit, d.h. es möchte jegliches Verhalten beschreiben. Dies gelingt ihm jedoch nur in der seiner Konstitution gemäßen Form, nämlich auf der funktionalen Dimension. Äußere und innere, vorausgehende und nachfolgende Bedingungen eines Verhaltens werden nur in ihren funktionalen Beziehungen abgebildet, die strukturelle Dimension fehlt.

Das Modell repräsentiert "in seiner formalen Einfachheit einen höchst komplexen Gegenstandsbereich: Es befaßt sich mit Verhalten in seiner Beziehung zu materialen und sozialen Gegebenheiten der Umwelt und in der Beziehung zu physiologischen und motorischen, emotionalen und motivationalen, kognitiven und verbalen, intrapsychischen Gegebenheiten" (BRAUN 1978, S. 1653). Alle diese Fälle werden pauschal als S-R-Beziehung bzw. R-K-Beziehung beschrieben, feinere Unterschiede, wie sie auch spezifische Lerntheorien nahelegen (etwa unterschiedliche Stimulusfunktionen) werden verdeckt (1).

(1) Es ist legitim und notwendig, die höchst komplexe Realität auf mehr oder weniger differenzierte Modelle zu reduzieren. Dies erfolgt letztlich in jeder theoretischen Position, egal welcher Provenienz. Bedenklich wird es nur, wenn die grundsätzliche bereichsspezifische Gültigkeit geleugnet wird, wie es in ideologischer und polemischer Argumentation und in "eristischen Dialogen" (MENZING 1975) üblich ist.

Die Grenzen des S-O-R-K-C-Modells werden nämlich nicht nur durch das Fehlen der strukturellen Dimension bestimmt, sondern auch durch die Tatsache, daß das Modell auf feinere funktionale Beziehungen nur unzureichend hinweist.

So hat die Stimuluskomponente im klassischen Lernmodell eine andere funktionale Bedeutung als im operanten bzw. im Modell sozialen Lernens (1) (analog gilt dies für die Parameter R oder die Beziehung zwischen Verhalten und Verhaltenskonsequenzen). Zwar behauptet das KANFER-Modell keineswegs explizit eine Identität der unterschiedlichen Stimulusarten, es gibt jedoch auch keine Hinweise, wie die Beziehungen zwischen den einzelnen Parametern präzisiert (strukturell wie auch funktional) werden können.

Die Kritik an der Beschränkung auf funktionale Parameter und an der nur pauschalen Abbildungsleistung des S-O-R-K-C-Modells darf jedoch folgendes nicht übersehen:

- Der Gefahr zu undifferenzierter Aussagen bezüglich der "S-R"- bzw. "R-K"-Beziehung steht als Vorteil die grundsätzliche Möglichkeit einer umfassenderen Bedingungsanalyse gegenüber. So wird die "R-C"-Beziehung durch die Einführung der K-Komponente durchaus differenziert (ein Verständnis der Wirksamkeit von Konsequenzen ist in bestimmten Fällen - etwa bei intermittierender Verstärkung - nur bei Kenntnis des Kontingenzverhältnisses möglich) sowie die Bedeutsamkeit vorausgehender Ereignisse (S- und O-Parameter) in Erinnerung gerufen.

(1) Beim klassischen Konditionieren fungiert der Reiz primär als Auslöser, während beim operanten Konditionieren seine Signal- (Hinweis-) Funktion für eine nachfolgende Verhaltenskonsequenz im Mittelpunkt der Betrachtung steht. Die soziale Lerntheorie (ROTTER 1954; BANDURA 1976) arbeitet mit einem "Stimulus" - sofern das Modell bzw. dessen kognitive oder symbolische Repräsentation überhaupt als Stimulus betrachtet werden soll -, der in sich selbst funktionale Beziehungen repräsentiert (vgl. die Forschung zur Wirksamkeit von Modellen - BANDURA 1976; KANFER, PHILLIPS 1970; ZUMKLEY-MÜNKEL 1976).

- Die Ausrichtung auf funktionale Parameter begünstigt ohne Zweifel die Generierung von Handlungsplänen und verhindert eine vorschnelle Individualisierung von Problemen (1), wie sie beispielsweise von den klassischen persönlichkeits-theoretischen Ansätzen und deren taxonomischen und diagnostischen Implikationen begünstigt wird.
- Die pragmatische Bedeutsamkeit theoretischer Konzeptionen ist aufgrund der zugrundeliegenden methodischen und theoretischen Idealisierungen nie vollständig durch ihre spezifische Ausprägung bestimmt, sondern stets auch durch den Umgang mit derartigen Konzepten. Was also mittels des KANFER-schen Arbeitsmodells geleistet werden kann, ist nicht unabhängig von der Kompetenz des damit Agierenden und der zu bewältigenden Problemlage.

Ein gemäß dem Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" agierender Praktiker hat im Rahmen der Verhaltensanalyse die fehlende, doch für den Handlungsplan notwendige Feinstruktur der Parameter des S-O-R-K-C-Modells (Strukturparameter, differenziertere funktionale Struktur) erst noch zu schaffen. Dies muß durch Rückgriff auf weitere Wissensbestände oder durch Generierung neuer Fakten (Umstrukturierung der Problemlage) geschehen.

Somit gewinnen sowohl die verhaltensmodifikatorische Technik der "Verhaltensanalyse" als auch die diesem Verfahren zugrundeliegenden theoretischen Arbeitsmodelle erst durch die subjektive Aktivität des Praktikers ihre Funktion für die Ver-

(1) Anstatt einen Schüler vorschnell und global als aggressiv, hyperaktiv und unaufmerksam zu etikettieren, vermag die Verhaltensanalyse konkretere Hinweise über das Problem zu liefern. Gegenüber einer bloßen Etikettierung stellt zweifelsohne eine Analyse, welche beispielsweise Aufschluß darüber gibt, bei welchem Lehrer, bei welcher Thematik und bei welcher Arbeitsweise, in welchem sozialen Kontext und in welchem quantitativen Ausmaß sich das negativ bewertete Verhalten bei einem Schüler äußert, das pädagogisch adäquatere Handeln dar.

wirklichung theoriegeleiteter pädagogischer Praxis. Die heuristische Bedeutsamkeit dieser Elemente Pädagogischer Verhaltensmodifikation kann im Rahmen des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" durchaus sinnvoll genutzt werden.

8.1.2 Bevorzugte Prinzipien Pädagogischer Verhaltensmodifikation

Vergleicht man die Literatur zur klinisch und pädagogisch orientierten Verhaltensmodifikation, so fällt auf, daß in der pädagogisch ausgerichteten Verhaltensmodifikation vorwiegend Prinzipien und Techniken diskutiert werden bzw. zur Anwendung kommen, die auf dem von SKINNER formulierten Paradigma des "operanten Lernens" beruhen.

Damit entsteht der Eindruck, als ob Pädagogische Verhaltensmodifikation sich in Form von Token-Ökonomie, sozialer Verstärkung und Bestrafungsprozeduren erschöpfe. Die in diesem Zusammenhang immer wieder aufkommende Abwertung Pädagogischer Verhaltensmodifikation als Erziehung mit "Zuckerbrot und Peitsche" (GUSS 1975, S. 14), die ihrerseits jedoch stets als verkürzt und klischeehaft entlarvt werden kann (vgl. DOERKS-KOUBENEC 1978 a), wird nicht zuletzt durch unzureichende Kenntnis und ungenügende Reflexion der den oben genannten Modifikationstechniken zugrundeliegenden Prinzipien begünstigt.

Hierzu tragen neben einer immer wieder anzutreffenden Bevorzugung mechanistischer Handlungsstrategien (Auswirkung einer passiven "Anwendungsauffassung" - vgl. 2.2.2) jene Texte oder Ausbildungsveranstaltungen bei, die unzulässig vereinfachen (z.B. FLORIN, TUNNER 1973; BECKER 1974; PERREZ u.a.

1974; EWE u.a. 1977) (1) oder auch lückenhaft bzw. fehlerhaft informieren (KERN 1974; BLÖSCHL 1969; SCHULZE 1973) (2).

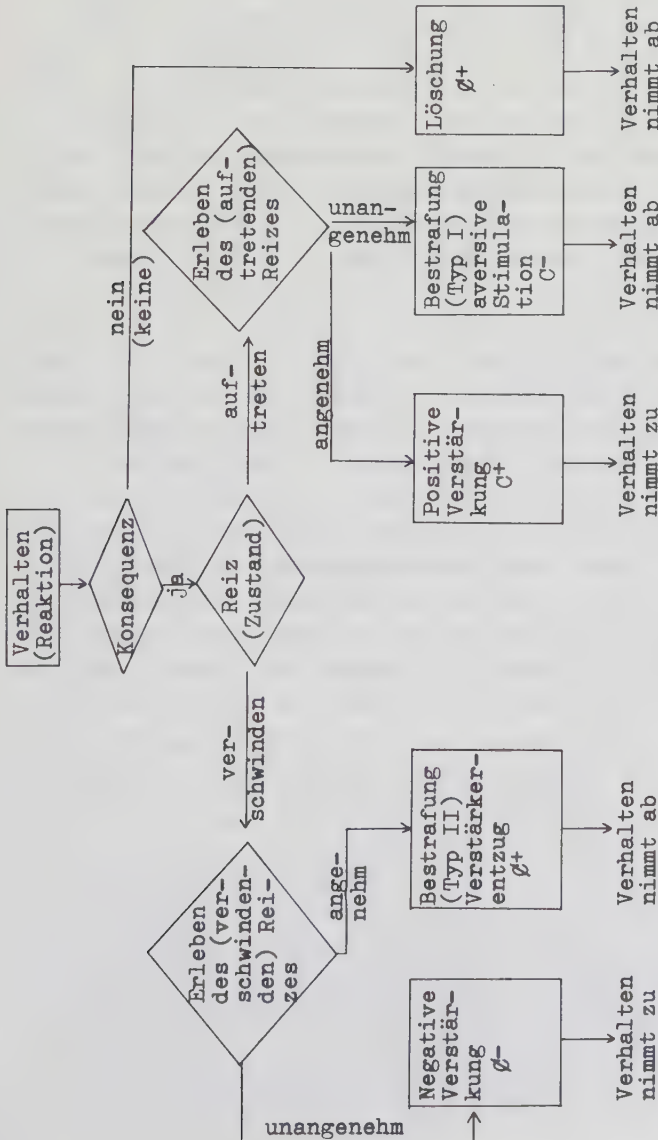
Wenn im Bemühen um kompetentes pädagogisches Praktikerhandeln auf grundlegende Lernprinzipien des operanten Konditionierens zurückgegriffen wird, so sollte zum einen dieser Ansatz nicht verabsolutiert werden, zum anderen differenziertere Kenntnisse hierüber vorliegen.

Das auf S. 243 dargestellte Flußdiagramm der grundlegenden Prinzipien des operanten Konditionierens - wie es von DOERKS-KOUBENEC (1978, S. 208) vorgelegt wurde - verdeutlicht, daß die Gefahr einer zu naiven (operanten) Vorgehensweise nicht notwendigerweise mit dem operanten Modell verbunden ist.

Bei genauerer Betrachtung des Diagramms wird ersichtlich, daß ein Ereignis meist zwei unterschiedliche Funktionen im Kommunikationsprozeß umfaßt, je nachdem von welchem Individuum aus es betrachtet wird. Folgt beispielsweise auf das Verhalten "langer Lehrervortrag" die Konsequenz "Schüler werden unaufmerksam", so wird der anschließende Zustand "Lehrer hört auf zu reden" von Lehrer und Schülern unterschiedlich erlebt: Für die Schüler ist die Beendigung des Redeflusses ein angenehmes Erlebnis (C^+ - positive Verstärkung), für den Lehrer eine aversiv erlebte Situation (C^- - Bestrafung, Typ I).

-
- (1) Der Vorwurf der Vereinfachung trifft jedoch die Autoren nur beschränkt. Es sollte von einem einigermaßen selbstkritischen Leser erwartet werden können, daß er die begrenzten Intentionen der genannten Publikationen beachtet. Zum einen existieren zahlreiche weitere Informationsmöglichkeiten, zum anderen wird durchaus deutlich, daß die Vereinfachung in der Darstellung primär aus methodisch-didaktischen Absichten vorgenommen wurde.
 - (2) Beispielsweise trennt SCHULZE (1973, S. 87) nur ungenau zwischen negativer Verstärkung und negativem Verstärker, KERN (1974) führt im Rahmen seiner Ausführungen zur Strafe nicht in das Lernprinzip der negativen Verstärkung ein und BLÖSCHL (1969) verwechselt sogar Bestrafung mit negativer Verstärkung.

Abb. 7: Flußdiagramm der grundlegenden Prinzipien des operanten Konditionierens (nach DOERKS-KOUBENEC 1978, S. 208)



Hinweis: Löschung und Bestrafung (Typ II) sind zwar symbolisch und formal gleiche Vorgänge, nicht jedoch inhaltlich. Bei Bestrafung wird bewußt ein ausgewählter Verstärker entzogen, bei Löschung hat ein Verhalten nicht seine gewohnte Konsequenz.

Aus derartigen Überlegungen wird deutlich, daß das im Rahmen Pädagogischer Verhaltensmodifikation so bevorzugte operante Lernmodell nur dann als "Begründungswissen" für kompetentes pädagogisches Handeln zu fungieren vermag, wenn mehrere Problemebenen beachtet werden. Zwar sind unterschiedliche Problemmanifestationen in ein und demselben Kontext mit dem operanten Modell prinzipiell faßbar, doch ist KOUBENEC u.a. (vgl. DOERKS-KOUBENEC 1978, S. 210) zuzustimmen, wenn sie die Ansicht äußern, daß sich der Wechselwirkungscharakter der Lehrer-Schüler-Kommunikation mit der Struktur eines Regelkreises angemessener abbilden läßt als in den voneinander isoliert ablaufenden Verhaltensketten SKINNERScher oder KANFERScher Prägung.

Eine genauere Betrachtung des Flußdiagramms (siehe S. 243) zeigt aber auch, daß ein adäquater Einsatz der angesprochenen Lernprinzipien (Berücksichtigung unterschiedlicher Problemkonstitutionen aufgrund der Wechselwirkung) im Grunde nur mit einer Überschreitung klassischer behavioristischer Grundannahmen möglich ist. So ist die Antwort auf die Frage, welches der grundlegenden Lernprinzipien des operanten Konditionierens zum Tragen kommt, abhängig vom "Erleben" des verschwindenden bzw. auftretenden Reizes. Ob ein Ereignis (Konsequenz eines Verhaltens) als "Negative Verstärkung" oder als "Bestrafungstyp II" (Verstärkerentzug) bzw. als "Positive Verstärkung" oder als "Bestrafungstyp I" (Zufügen aversiver Reize) fungiert, ist also nicht unabhängig von subjektiver (kognitiver) Aktivität und sozialen Gegebenheiten.

Mit dieser Feststellung ist nun ein Grundlagenproblem angesprochen, das schon in der ersten umfassenderen und fundierteren Kritik der Verhaltenstherapie, jener von BREGER und MC GAUGH (1965), einen breiten Raum einnahm: die zentrale Rolle des Begriffs "Verstärkung".

Im Rahmen ihrer Kritik an grundlegenden Annahmen der Verhal-

tenstherapie (1) bezweifeln die Autoren die Anwendbarkeit des Konditionierungsmodells auf klinische bzw. soziale Probleme und vertreten die Auffassung, daß mit den Konzepten der klassischen und operanten Verstärkung bzw. dem Gesetz der Auswirkung keineswegs gesicherte allgemeingültige Lerngesetze vorlägen.

Sie reduzieren die diesbezügliche Kontroverse auf die Frage, ob Verstärkung für den Lernprozeß notwendig sei und vertreten mit Hinweis auf Befunde zum latenten Lernen, Unterscheidungslernen, Imitationslernen, Spracherwerb und zur Prägung die Ansicht, daß die genannten Lerngesetze nur Gültigkeit für die hochrestriktiven und willkürlichen Bedingungen spezieller Versuchsanordnungen besäßen. In ähnlicher Weise argumentiert SELIGMAN (1970), der ebenfalls mit zahlreichen neueren experimentellen Befunden den artspezifischen und situationsspezifischen Charakter der vermeintlichen grundlegenden Gesetzmäßigkeiten zu belegen sich bemüht.

Nach BREGER und MC GAUGH waren die Bemühungen um eine befriedigende Definition des Verstärkungsbegriffes nicht erfolgreich. Die Auffassung nämlich, daß Lernen ohne Verstärkung nicht möglich sei, ist nur dann sinnvoll, wenn "das, was eine 'Verstärkung' ausmacht, unabhängig von der Lernsituation selbst bestimmt werden" könne (WESTMEYER, HOFFMANN 1977, S. 44).

"Obviously, if the view of reinforcement is necessary for learning is to have any meaning, what constitutes a reinforcement must be defined independently from learning situa-

(1) Die Autoren sprechen in ihren Arbeiten (1965, 1966) alle wesentlichen Themen einer Grundlagenkritik der Verhaltenstherapie an. Mit Ausnahme von BOND (1974), der im Lichte neuerer Entwicklungen andere Schwerpunkte setzt, haben nachfolgende Autoren (WEITZMAN 1967; MEYER 1969; LAZARUS 1971; PORTES 1971 a, 1971 b) die angesprochenen Aspekte nur unwesentlich modifiziert (vgl. hierzu WESTMEYER, HOFFMANN 1977, S. 74).

tion itself. There has been a great deal of difficulty in getting around a circular definition of the law of effect" (BREGER, MC GAUGH 1965, S. 345).

Weder die Bemühungen, Verstärkung als antriebsreduzierende Funktion von Stimuli festzulegen (z.B. HULL 1951), noch die vor allem von SKINNER propagierte empirische Bestimmung ("empirical law of effect") aufgrund von Veränderungen der Reaktionsstärke stellen hinreichende Lösungen des Zirkularitätsproblems dar (1).

Während gegen die Antriebsreduktionsthese Ergebnisse aus unterschiedlichen Forschungsbereichen angeführt werden können, z.B. Untersuchungen zur sensorischen Präkonditionierung (BRODGEN 1939), zum latenten Lernen, zum Neugierverhalten (BERLYNE 1960), sowie zur direkten Hirnstimulation (OLDS, MILNER 1954), ist gegen den von SKINNER vorgebrachten Vorschlag einer Einteilung von Stimuli gemäß ihrer Reaktionsstärke einzuwenden, daß dies zwar innerhalb von Tierexperimenten vielleicht möglich sein mag, doch im Bereich von Sprache oder sonstigen komplexen Phänomenen auch von SKINNER nicht geleistet werden konnte.

Mit Hinweis auf CHOMSKYs (1959) Kritik des Verstärkungskonzeptes von SKINNER konstatieren daher die Autoren (2): "So kommt es denn, daß man vorgibt, jegliche beobachtete Verhaltensänderung sei durch Verstärkung verursacht, wo doch aber tatsächlich die Verhaltensänderung selbst nur der einzige Indikator für die vorgeblich stattgefundene Verstärkung gewesen ist" (Übersetzung siehe WESTMEYER, HOFFMANN 1977, S. 45). Kondi-

-
- (1) Dies kann auch für WESTMEYERs (1973) Versuch gelten, das Zirkularitätsproblem der Verstärkerdefinition mittels wissenschaftslogischer Analyse anzugehen. Der zentrale Punkt des Zirkularitätsvorwurfs an SKINNERs Verstärkungskonzept, die fehlende inhaltliche Bestimmung (Warum wirkt der Verstärker?), wird auch bei WESTMEYER nicht beantwortet.
 - (2) "This leads to a state of affairs where any observed change in behavior is said to occur because of reinforcement, when, in fact, the change in behavior is itself the only indicator of what reinforcement has been" (BREGER, MC GAUGH 1965, S. 346).

tionierungsprinzipien bzw. das Verstärkungskonzept besitzen als allgemeine Lerngesetze einen sehr zweifelhaften Status. Als empirisches Gesetz des Handlungsvollzuges ("an empirical law of performance") ist zwar "the 'law of effect' or reinforcement" (BREGER, MC GAUGH 1965, S. 347) unstrittig, "but usually so generally stated as to be of little explanatory value" (a.a.O.).

Es wird also keineswegs jegliche Bedeutsamkeit des Verstärkungskonzeptes bestritten, jedoch auf die Notwendigkeit einer Berücksichtigung kognitiver bzw. vermittelnder Faktoren nachhaltig hingewiesen.

Die von Verteidigern der (reinen) Verhaltenstherapie als Erwiderung auf BREGER und MC GAUGH vorgebrachte Auffassung (vgl. RACHMAN, EYSENCK 1966; EYSENCK, BEECH 1971; WIEST 1967), daß klassisches und operantes Konditionieren zwar nicht die Komplexität menschlichen Verhaltens erschöpfend abbilde, doch zumindest in zeitgemäßer und ausreichender Weise generell gültige Gesetzmäßigkeiten über einfache grundlegende Sachverhalte des Lernens und Verhaltens beschreibe, erscheint aus folgenden Gründen als eine äußerst schwankende Position:

- Die von BREGER und MC GAUGH sowie SELIGMAN vorgetragenen Aussagen über Tatsachen des Lernens sind gut belegt.
- Die moderne Weiterentwicklung der Verhaltensmodifikation bzw. Verhaltenstherapie (KANFER 1971; BANDURA 1974; MAHONEY 1977) verläuft in Richtung der von BREGER, MC GAUGH vorgeschlagenen kognitiven Alternative und nicht im Sinne EYSENCKs. Die Entwicklung entspricht weitgehend dem kognitiven Trend, wie er in der Lernpsychologie u.a. von NEISSER (1967, 1974) und SELIGMAN (1976) bzw. in der Persönlichkeitspsychologie von ROTTER u.a. (1972) sowie MISCHEL (1973) vertreten wird.
- Die Abkehr von der Annahme eines unbeschränkten Gültigkeitsbereiches von Gesetzen und Theorien findet eine Entsprechung in neueren wissenschaftstheoretischen Entwicklungen (vgl. 5.2.2 - Ausführungen zum non-statement-view).

Ein Abgehen von der einseitigen Bevorzugung des operanten Lernparadigmas als (eine) grundlegende theoretische Basis Pädagogischer Verhaltensmodifikation scheint angesichts der oben skizzierten Grundlagendiskussion notwendig. Bei der Beschreibung neuerer Entwicklungen der Pädagogischen Verhaltensmodifikation (vgl. 7.4) wurde schon angesprochen, welche alternativen Aspekte hierbei zweckmäßigerweise berücksichtigt werden sollten.

Die Bedeutsamkeit der Diskussion um die Angemessenheit der Präferenz des law of effect bzw. des operanten Lernparadigmas für unser Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" läßt sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

- Das dem Konzept zugrundeliegende Verständnis des Theorie-Praxis-Bezugs (vgl. 2.2.3) erweist sich offensichtlich als angemessen, denn angesichts der offenbar nur bereichsspezifischen Gültigkeit sogenannter "grundlegender" Lerngesetze lassen diesbezügliche theoretische Kenntnisse keine einfache Regelbildung (algorithmisch-impulsives Handeln) für konkretes pädagogisches Wirken zu. Jedoch wird man auf Variablen und Aspekte aufmerksam gemacht, welche für die Generierung problemspezifischer Handlungspläne bedeutsam sein können.
- Den vorgebrachten Zweifeln an einer generellen Gültigkeit des Verstärkungskonzeptes kann mit dem Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" ebenso Rechnung getragen werden wie den nicht wegzudiskutierenden, intermittierend auftretenden Effekten spezifischer Verstärkungsarrangements. Anstelle mechanistischer Verstärkungsbemühungen (algorithmisch-impulsive Wissensanwendung) tritt eine algorithmisch-überlegte bzw. heuristisch-prospektive Nutzung der oben angesprochenen Prinzipien.
- Vor allem durch die Zeilenvariablen des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" wird den Schlußfolgerungen Rech-

nung getragen, die aus der Grundlagenkritik (hier Kritik am Verstärkungsparadigma) resultieren (Berücksichtigung meditionaler und kognitiver Variablen; problem- bzw. bereichsspezifische Gültigkeit theoretischer Aussagen).

8.1.3 Neuere Entwicklungstendenzen und Methoden Pädagogischer Verhaltensmodifikation und ihr Beitrag zu pädagogisch bedeutsamem, handlungsrelevantem Begründungswissen

Pädagogische Verhaltensmodifikation in ihrer klassischen Form vermag gemäß den bisherigen Erörterungen nur in beschränktem Maße geeignetes Begründungswissen bei der Generierung problemspezifischer Handlungspläne zur Verfügung zu stellen, da die den klassischen Methoden (reinforcement schedules, token economy etc.) zugrundeliegenden theoretischen Konzepte (S-R- bzw. R-C-Modell, klassisches und operantes Konditionieren, law of effect) aus mehreren Gründen die komplexe pädagogische Wirklichkeit nur unzureichend abbilden. Offen ist die Frage, inwieweit die Weiterentwicklungen Pädagogischer Verhaltensmodifikation das Angebot pädagogisch relevanten Begründungswissens erhöhen.

Das Bemühen (und die Notwendigkeit) um die Weiterentwicklung Pädagogischer Verhaltensmodifikation resultiert vor allem

- aus der Unzufriedenheit mit der begrenzten Gültigkeit, Wirksamkeit und Angemessenheit der klassischen Arbeitsmethoden Pädagogischer Verhaltensmodifikation (unterschiedliche Verstärkungsprogramme, Tokensysteme, Kettenbildung, shaping, Löschung, Bestrafungsprozeduren, Gegenkonditionierung u.ä.),
- aus den Anregungen, die sich aus der Entwicklung der kognitiv ausgerichteten Therapieansätze (z.B. MEICHENBAUM 1974; MAHONEY 1977) bzw. der neueren kognitiv orientierten Psychologie (u.a. NEISSER 1974; SEILER 1973; MISCHEL 1973)

speziell für den pädagogischen Arbeitsbereich ergeben,

- aus einer fundierteren Analyse des Tätigkeitsbereiches pädagogischer Praktiker (Ausdehnung der Betrachtung auf bildungspolitische Aspekte, institutionelle und Rahmenfaktoren; Überwindung der Einengung Pädagogischer Verhaltensmodifikation auf störendes Verhalten und individuumsspezifische Problemkonstellationen; umfassendere Reflexion von Realisierungsproblemen - vgl. DOERKS-KOUBENEC 1978) sowie
- aus der Klärung und Präzisierung spezifischer Annahmen und Standpunkte im Zusammenhang mit der Diskussion der Kontroversen um Verhaltenstherapie und Verhaltensmodifikation (zusammenfassend siehe WESTMEYER, HOFFMANN 1977).

Sieht man einmal von Detailfragen ab, so sind aus der Sicht angemessenen pädagogischen Handelns, also eines Handelns, das von der prinzipiellen Gleichwertigkeit der Kommunikations- und Interaktionspartner des pädagogischen Geschehens ausgeht, folgende Weiterentwicklungen bzw. Methoden wesentlich:

- eine Verhaltensanalyse, die sich nicht auf eine Bedingungsanalyse im Sinne klassischer und operanter Konditionierung beschränkt, sondern auch eine Zielanalyse sowie Modifikations- bzw. Handlungsplanung (vgl. BARTLING, ECHELMEYER 1977, S. 5) beinhaltet, die sich an pädagogischen Zielsetzungen (Mündigkeit, ICH-Stärke, Selbstbestimmung u.ä. - vgl. FEND 1971) und gesellschaftlichen, sozialpsychologischen und institutionell-organisatorischen Bedingungen orientieren;
- kognitive Ansätze wie Modelllernen, "self-management"-Techniken (Selbstkontrolle, Selbstregulation, Selbstinstruktion), Verhaltensverträge u.ä.;
- curricular orientiertes Arbeiten, welches sich der Entwicklung von Unterrichtsentwürfen und -materialien widmet, unterrichtspsychologische Aspekte (Aufgabenanalyse, Lehr-, Lernsequenzen, Lernvoraussetzungen, Vermittlungshilfen etc.) berücksichtigt, Curriculum und Unterricht als zentra-

le Elemente Pädagogischer Verhaltensmodifikation betrachtet und den therapeutischen Aspekt zugunsten eines mehr präventiv orientierten Handelns zurückdrängt (u.a. BELSCHNER u.a. 1973; BECKER 1974; EISERT 1977; BARKEY, ZIMMERMANN 1974; RESNICK et al. 1973).

Die Erweiterung des Blickfeldes auf kognitionspsychologische, pädagogische, didaktische und institutionelle Problemfelder von Erziehung, Unterricht und Schule im Bereich Pädagogischer Verhaltensmodifikation ist sicherlich als fruchtbar anzusehen. Gegenwärtig kann jedoch keineswegs unbeachtet bleiben, daß derartige Ansätze noch mehr Programm denn Realität Pädagogischer Verhaltensmodifikation sind. Gleichwohl korrespondieren die genannten Neuerungen mit genuin pädagogischen Intentionen: nämlich der Absicht, pädagogisches Handeln so auszurichten, daß es der personalen Identität der am Erziehungsprozeß unmittelbar Beteiligten Rechnung trägt und die unterschiedlichen Anforderungen apersonaler Komponenten des pädagogischen Prozesses berücksichtigt.

Wird ernsthaft eine Realisierung dieser Intention versucht, dann gerät Pädagogische Verhaltensmodifikation aus der Sicherheit und Distanziertheit wissenschaftlicher Programme, Konzepte und Methoden ("wissenschaftliche Begleitung") in den Bereich existentiellen Gefordertseins und überdauernder Verantwortung. Als Belege mit geradezu exemplarischem Wert für diese Situation können die Berichte von INNERHOFER und Mitarbeitern über verhaltensmodifikatorisch ausgerichtete "Experimente im Klassenzimmer" angesehen werden (siehe CRAMER u.a. 1976, S. 123 - 254, insbes. S. 123 - 129; 165 - 167; 172 - 174; 182/183; 185 - 190; 229; 252 - 254).

8.1.3.1 Die Berücksichtigung curricularer und didaktisch-methodischer Aspekte in der Pädagogischen Verhaltensmodifikation

Der Versuch, unterrichtsinhaltliche und unterrichtsmethodische Aspekte auf ihren Stellenwert für Pädagogische Verhaltensmodifikation zu präzisieren, ist gegenwärtig noch nicht befriedigend gelungen. Die Analyse der vorliegenden Literatur läßt eine Umbruchsituation erkennen, die durch folgende Pole charakterisiert ist.

Während einerseits schon detailliert versucht wurde, Unterrichtseinheiten bzw. Beispiele zur Strukturierung von Lehr- und Lernsituationen zu entwickeln (BARKEY, ZIMMERMANN 1974; BENKMANN u.a. 1976; NEUKÄTER 1978; BECKER 1974; RESNICK u.a. 1973) und anstelle einer bloß reaktiven Intervention verstärkt zu präventivem Arbeiten (vgl. BARKEY 1978, 1976) überzugehen, beschränken sich andere Autoren auf recht globale Zielvorgaben (BELSCHNER 1975) oder dokumentieren ein teilweise recht naives Erstaunen über die Notwendigkeit, curriculare Aspekte angemessen zu berücksichtigen bzw. Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen von einer komplexeren Sichtweise aus anzugehen (vgl. die Berichte in CRAMER u.a. 1976, S. 123 - 254).

Zwar hat REGER schon 1966 Therapeuten darauf aufmerksam gemacht, daß ein nicht geringer Teil der "scheinbar individuellen Probleme von Schülern im Unterricht eigentlich auf das Curriculum bezogen werden müßte" (BARKEY 1978, S. 165), doch erst 1972 haben QUAY u.a. die Entwicklung angemessener Curricula als eigentliches Ziel Pädagogischer Verhaltensmodifikation postuliert.

Wie ungewohnt diesbezügliche Überlegungen auch noch in jüngster Zeit offenbar für zahlreiche Psychologen bzw. Verhaltensanalytiker sind, dokumentiert der Reader von CRAMER u.a. (1976), wenngleich er auch andererseits erfreulicherweise die

Lernfähigkeit von Verhaltensanalytikern im schulischen Bereich signalisiert.

Beispielhaft sei auf die oben angesprochenen Berichte der Arbeitsgruppe um INNERHOFER (vgl. CRAMER u.a. 1976, S. 123 - 254) verwiesen. Diese Berichte belegen, mit welcher Verzögerung Verhaltenstherapeuten die existentielle Problematik der "Untersuchten" angemessen erfassen und welche Schwierigkeiten bei der Realisierung verhaltensmodifikatorischer Programme auftreten können (vgl. a.a.O., S. 166/167; 172 - 174), wenn Psychologen erst aufgrund von Mißerfolgen im Feld lernen (können oder müssen), daß das "alte Forschungskonzept, das auf Isolierung und der gezielten Manipulation einzelner Variablen abzielt" (a.a.O., S. 229), in der komplexen sozialen Wirklichkeit fragwürdig ist und keineswegs als alleinige Richtschnur praktisch-pädagogischen Handelns fungieren kann.

"Wir haben gelernt, die Situation in der Schule (im Klassenzimmer) und in der Familie, das erzieherische Verhalten und die Lernmedien (didaktisches Material usw.) als eine Einheit zu betrachten: Es genügt nicht, nur das eine oder andere zu verändern" (a.a.O., S. 182).

"Zudem hätten die Unterrichtsinhalte und die Unterrichtsmethodik den spezifischen Problemen dieser Schüler in der Weise angepaßt werden müssen, daß der Unterricht für die Schüler genügend motivierend war ... Um dieses Ziel zu erreichen, wäre es notwendig gewesen, lebensnahe Unterrichtsstoffe auszuwählen, die Sprachprobleme ... im Unterricht zu berücksichtigen und die Hyperaktivität der Kinder durch gezielte manuelle Betätigungen konstruktiv werden zu lassen. Eine überwiegend verbale Vermittlung von Unterrichtsstoffen ... wäre sinnvollerweise durch einen stärker handlungsorientierten Unterricht, in dem Problemlösungen zunächst am Material versucht werden, bevor sie verbalisiert werden, zu ersetzen" (a.a.O., S. 158).

Ohne Zweifel eröffnen derartige Folgerungen neue Handlungsdimensionen für Pädagogische Verhaltensmodifikation, vor allem wenn sie durch die Einsicht in die Notwendigkeit ergänzt werden, von "vornherein Offenheit und gewollte Flexibilität zum methodischen Konzept zu erheben. Ein solches Konzept verlangt eine Einstellung gegenüber der Methode und der Art des Vorgehens, die im Hinblick auf den gewünschten Erfolg eher fragend und prüfend ist" (a.a.O., S. 185), und die Überzeugung, "daß ein individuelles, intimes Vertrauensverhältnis" (a.a.O., S. 187) der Kommunikations- bzw. Interaktionspartner eine notwendige Voraussetzung für die Verwirklichung theoretischer Kenntnisse im praktischen Handeln darstellt.

Für jene pädagogischen Praktiker jedoch, die sich aber bisher schon um psychologisch und didaktisch-methodisch reflektiertes Tun bemühten, stellen obige Formulierungen oder die Erkenntnis, "daß verhaltensmodifikatorische Techniken im Klassenzimmer dort erfolglos bleiben müssen, wo sie den Zusammenhang mit Lerndefiziten nicht berücksichtigen" (MÜLLER 1978, S. 193), keineswegs so umwerfend neue Erkenntnisse dar, wie für jene Psychologen, deren Wahrnehmungshorizont mehr durch die Formalkriterien des Journal of Applied Behavior Analysis oder ähnlicher Publikationsorgane bestimmt wird, denn durch feldadäquate Problemkonstitution und angemessene, handlungsrelevante pädagogische und methodisch-didaktische Kenntnisse (1).

(1) vgl. hierzu INNERHOFER, MEYER-PLATH in CRAMER u.a. 1976, S. 134 - 136. Die dortigen Ausführungen zum grundlegenden Problem des Konfliktes zwischen wissenschaftlichem Interesse und praktischem Interesse sowie die de facto-Lösung durch die Autoren belegen erneut in voller Deutlichkeit die Notwendigkeit, sich um ein verändertes Theorie-Praxis-Verständnis zu bemühen, um den Omnipotenzanspruch der wissenschaftlich Tätigen mit all seinen Implikationen ebenso einer gründlichen Revision zu unterziehen wie den Justament-Standpunkt einer erstarrten Praxis.

Angesichts der Tatsache, daß von seiten der Unterrichtspsychologie und der allgemeinen bzw. fachspezifischen Didaktik und Methodik schon immer gefordert wurde, was - wie oben belegt - nun auch von verhaltensmodifikatorischer Seite als notwendig herausgestellt wird, gewinnt eine Ausweitung Pädagogischer Verhaltensmodifikation auf curriculare (inhaltliche und didaktisch-methodische) Fragen für das Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" erst dann Bedeutung, wenn der Bereich globaler Zielvorgaben überwunden ist.

Ansätze hierfür lassen sich gegenwärtig durchaus schon finden. Relativ bekannt im deutschsprachigen Raum sind die MAGERschen Beiträge zur Präzisierung der Unterrichtsplanung, Unterrichtsmotivierung und Zielpräzisierung (MAGER 1972, 1973; MAGER, PIPE 1972) sowie (seit der Übersetzung durch ROST) die Vorschläge von HOMME u.a. (1971, 1974) zur "Spezifikation der Aufgabe, des Materials und des Diagnostiktests".

Ganz im Gegensatz zum BARKEYschen Plädoyer für präventiv ausgerichtete Verhaltensmodifikation und zu den oben genannten Arbeiten sind die mir bekannten deutschsprachigen Berichte über Erfahrungen mit curricular orientierter Pädagogischer Verhaltensmodifikation (1) überwiegend therapeutisch orientiert. Die curriculare Orientierung dient somit immer noch eher der korrigierenden Intervention denn der vorbeugenden bzw. "normalen" Unterrichtsgestaltung, auch wenn einige Autoren ihre präventive Intention bekunden. Mehr denn durch diesen Sachverhalt wird der Beitrag dieser Arbeiten für eine Erweiterung geeigneten "Begründungswissens" dadurch gemindert, daß die Berichte noch zu allgemein bleiben und durch die Form der Darstellung eher den psychologischen bzw. verhaltensmodifikatorischen Fachmann ansprechen denn den pädagogischen Prak-

(1) vgl. MACHEMER 1972; BARKEY, ZIMMERMANN 1974; MÜLLER 1978; GREIL-WERNEBURG u.a. 1978; REITH, WEBER 1978; BENKMANN u.a. 1976; NEUKÄTER 1978.

tiker.

Die im anglo-amerikanischen Sprachraum vorliegenden diesbezüglichen Arbeiten sind hierzulande in der Regel für pädagogische Praktiker ohne größeren Aufwand meist nicht zugänglich. Ohne Zweifel könnten sie jedoch durchaus Anregungen zur Gestaltung pädagogischer Praxis liefern, auch wenn durchaus noch "offenkundige Schwächen, so die der übertriebenen Lehrerzentrierung" (EISERT 1978, S. 155) vorliegen.

So bieten SCHNEIDER und ROBIN (o.J.) zur Verwirklichung ihrer Schildkrötentechnik dem Lehrer ein Manual, das Anregungen zu Entspannungsübungen, Übungen zur Selbstinstruktion und zum Problemlösen in kindgemäßer Form (bis 2. Klasse) enthält und mit dessen Hilfe ausagierenden, impulsiven Kindern zu mehr Selbstkontrolle verholfen werden soll.

SPIVACK und SHURE (1974) und BASH und CAMP (1975) legten Programme vor, mittels deren interpersonale Situationen geübt werden und hierbei angemessenes Mittel-Zweck-Denken (zur Veränderung impulsiven und aggressiven Verhaltens) erprobt werden kann: Das Kind soll lernen, angemessene soziale Interaktion mit Gleichaltrigen und Erwachsenen selbst zu finden und ihre möglichen Konsequenzen zu beurteilen. Das Besondere dieser Programme liegt darin, daß hier interpersonale Situationen der Vorzug vor unpersönlichen Aufgaben (Labyrinth u.ä.) gegeben wird.

RESNICK et al. (1973) liefern ein einführendes Mathematik-Curriculum, das aufgrund von hierarchisch geordneten Aufgabenanalysen Hinweise gibt, wie Lehr-Lernschritte gemäß dem mastery learning-Konzept (BLOCK 1971) strukturiert werden können.

BECKER (1974) legte für den Altersbereich Kindergarten bis 3. Schuljahr eine Anzahl von Unterrichtsentwürfen und Unter-

richtsmaterialien vor ("Distar Instructional Systems"), die auf der Basis der wechselseitigen Interaktion von Schüler und Lehrer lerntheoretisch fundierte Unterrichtspraxis ermöglichen sollen. Die Flexibilität des Unterrichtsgeschehens ist bestimmt durch strukturierte Unterrichtsvorbereitung und vorbereitende Auswahl von Unterrichtsmaterial, kleine Lerngruppen, individualisierten Unterricht, strukturiertes Lehrmaterial, kontinuierliche Mitarbeit der Eltern (1) und kontinuierliche Lehrerberatung.

Wenn derartige Beiträge Pädagogischer Verhaltensmodifikation nicht als "totale Bestlösungen" (BARKEY 1978) begriffen werden, sondern in ihrer anregenden und plangenerierenden Funktion (2), können sie sich als "Begründungswissen" i.S. unseres Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" erweisen, da mit ihrer Hilfe bzw. durch ihre problemspezifische Transformation Kummerformen von Erziehen und Unterrichten überwindbar erscheinen.

8.1.3.2 "Zielanalyse", ein Ansatz zur Berücksichtigung normativer Aspekte im Kontext Pädagogischer Verhaltensmodifikation?

Die "Zielanalyse", neben Bedingungsanalyse und Modifikationsplanung ein Teilbereich des Arbeitskonzeptes "Verhaltensanalyse" (BARTLING, ECHELMAYER 1977, SCHULTE 1974), befaßt sich mit der Frage, wie das Verhaltensziel (SOLL-Ziel) verhaltens-

(1) Vgl. hierzu "Das Elternbrief-Programm" in der Arbeit von GOTTWALD, INNERHOFER, PETERANDER (1976) in CRAMER u.a. 1976, S. 176 - 180.

(2) Curriculum-orientierte Verhaltensmodifikation will nun keineswegs Konflikte und Probleme, die institutionellen oder gesellschaftlichen Widersprüchen entspringen, un-
hinterfragt überwinden (vgl. BARKEY, EISERT 1976), doch einen Beitrag dazu leisten, vorhandene Freiräume der Institution Schule besser nutzen zu helfen.

modifikatorischer Tätigkeit bestimmt werden soll. Es mehren sich die Stimmen, die diesem Aufgabenbereich im Verlauf verhaltensmodifikatorischen Arbeitens ein höheres Gewicht zuerkannt wissen möchten, als dies gemeinhin der Fall ist.

Zwar wird die Zielproblematik in den meisten Publikationen zur Verhaltensmodifikation angesprochen, jedoch nach Auffassung von Kritikern meist zu eingeeengt diskutiert. Als Beleg für diese Ansicht wird auf Aussagen verhaltensmodifikatorisch orientierter Autoren verwiesen, wonach die inhaltliche Zielbestimmung aus dem Konzept Verhaltensmodifikation selbst nicht ableitbar sei, da Zielbestimmung ein Normproblem darstelle. Des weiteren werde die Problematisierung der Zielbestimmung zugunsten einer technologischen Zieldiskussion (Beschränkung auf Beschreibung des praktischen Vorgehens) vernachlässigt.

So vertritt beispielsweise KERN (1974, S. 14) die Auffassung, daß "Fragen nach dem Inhalt des Stoffes sowie ethische Probleme ... von der Verhaltensmodifikation nicht beantwortet werden" könnten, JEHLE (1978, II, S. 65) äußert die Ansicht, daß sich "aus dem Konzept der Verhaltensmodifikation direkt keine Hinweise ableiten" ließen. Die Zielangabe hänge "vielmehr von Lehrplänen, von allgemeinen Vorstellungen über angemessenes Verhalten und von politischen Standorten einer Person ab." SCHMOOK u.a. (1974, S. 367) betrachten das "Zielwissen" hauptsächlich als "Ausdruck der bestehenden gesellschaftlichen Normen" und MAC MILLAN (1975, S. 112) formuliert: "Verhaltensmodifikation als solche gibt dem Lehrer keine Richtlinien, nach denen er entscheiden könnte, was 'gutes' oder 'schlechtes', 'angepaßtes' oder 'fehlangepaßtes' Verhalten ist. Er muß die Normen, nach denen solche Urteile gebildet werden können, daher anderen Bezugssystemen entnehmen."

GLEISS (1975) und DOERKS-KOUBENEC (1978) vertreten die Auf-

fassung, daß derartige Ansichten "weder wissenschaftstheoretisch reflektiert noch begründet" (DOERKS-KOUBENEC 1978, S. 220) seien. "Das Postulat der Wertfreiheit von Wissenschaft", wonach "Methoden für beliebige Zwecke und Ziele einsetzbar seien" (GLEISS 1975, S. 450), werde zu unhinterfragt übernommen. Es sei unabdingbar, den "Zusammenhang von Ziel und Mittel pädagogischer und psychotherapeutischer Tätigkeit zu explizieren. Die bestimmende Seite dieses Zusammenhangs ist das Ziel deshalb, weil es zielneutrale Methoden weder in der Pädagogik noch in der Psychotherapie" (a.a.O.) gäbe (1).

Angesichts dieser Kritik sowie der oben zitierten Aussagen darf jedoch nicht übersehen werden, daß in der nicht marxistisch orientierten Psychologie und in der Verhaltensmodifikation durchaus differenzierte Auseinandersetzungen mit der Zielproblematik anzutreffen sind.

SCHNEEWIND (1973) gelangt in seiner Analyse des "Selbstverständnisses der Psychologie als anwendungsorientierter Wissenschaft" zu der Feststellung, daß sich im "Wissenschaftsbetrieb ein genereller Bewußtseinswandel dahingehend durchzusetzen" scheint, daß "Zielorientiertheit und Anwendungsimplikationen in stärkerem Maße als noch vor wenigen Jahren mitreflektiert werden" (a.a.O., S. 229).

-
- (1) Ohne Zweifel hat GLEISS zur verstärkten Reflexion der Zielproblematik beigetragen, indem sie auf problematische wissenschaftstheoretische Auffassungen und die Einschränkung des Untersuchungsgegenstandes (Vernachlässigung der strukturellen Verhaltensparameter) hingewiesen hat. Ihr Lösungsvorschlag verbleibt jedoch global, indem die Präferenz der Methode von einer allgemeinen Zielpreferenz abgelöst wird. Die Wechselwirkung von Ziel und Methode wird zu einseitig von einer nach marxistischen Relevanzkriterien konzipierten Position aus auf wissenschaftstheoretischer Ebene diskutiert, zu wenig berücksichtigt wird, daß durchaus differenziertere Überlegungen zur Zielproblematik auch von Verhaltensanalytikern vorgebracht wurden. Zur Auseinandersetzung um die von GLEISS initiierte Kontroverse "Verhalten oder Tätigkeit" vgl. GLEISS 1975, 1976; KITTEL 1975, 1976 a.

Die Problematisierung normativer "Selbstverständlichkeiten" (HOFSTÄTTER 1963), psychologischen Handelns und der "Versuch zur vernünftigen Begründung zielorientierter psychologischer Praxis" (SCHNEEWIND 1973, S. 229) führen - durch die explizite Berücksichtigung des schon immer (implizit) vorhandenen normativen Aspektes praktisch-psychologischen Handelns - zu einem "erweiterten Auftrag der Psychologie" (a.a.O.) und zu vermehrten Anforderungen an Psychologen.

Inhalt dieser zusätzlichen Dimension des Selbstverständnisses der Psychologie ist - auf der Basis einer konstruktivistischen wissenschaftstheoretischen Auffassung - die Konzeptualisierung "normativer Konstrukte" und deren wissenschaftliche Aufarbeitung. Somit erhöht sich die Möglichkeit, zu Zielsetzungen menschlichen Handelns und Methoden ihrer Verwirklichung wissenschaftlich fundierte Aussagen zu liefern.

In diesen Kontext ist auch vorliegende Arbeit einzuordnen. Das in Kapitel 3 explizierte Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" ist wie alle Konstrukte bzw. Konstruktsysteme in seiner spezifischen Form eine gedankliche Konstruktion, die offen für (empirisch geleitete) Veränderungen und Präzisierungen ist. Als deskriptives Modell individualspezifischen menschlichen Handelns erlaubt es, individualspezifische Zielsetzungen und Handlungen auf einem allgemeinen Schema (anwendungsorientierten) pädagogisch-psychologischen Handelns präziser zu lokalisieren und somit Bewertungen und Modifikationen zugänglicher zu machen. Hierzu präsentiert es zusätzlich als integrativen Bestandteil des deskriptiven Modells ein SOLL-Modell (Teilbereich "Reflektiertes Praktikerhandeln") berufsspezifischen Handelns und schafft damit die Voraussetzung für eine systematische Auseinandersetzung von Zielvorstellungen und deren Verwirklichungsbemühungen. Das Konstrukt ist zwar inhaltlich konkretisierbar, doch schreibt es keine spezifischen inhaltlichen Fixierungen vor.

Eine "explizite Berücksichtigung des normativen Aspekts im Bereich der Psychologie" bedeutet keineswegs - wie manche Diskussionsbeiträge etwa im Rahmen der Diskussion um den Handlungsforschungsansatz nahelegen wollen - "einen Verzicht auf empirisch fundierte Deskription und Explikation menschlichen Verhaltens, wohl aber eine Rückwirkung der Konzeptualisierung normativer Konstrukte auf die inhaltliche Thematisierung und Akzentuierung deskriptiver und explikativer Konstrukte" (SCHNEEWIND 1973, S. 230).

Der Einbezug normativer Aspekte in psychologisch-pädagogisches Handeln kann also nicht in einer "Fixierung allgemein verbindlicher SOLLsetzungen menschlichen Verhaltens" (a.a.O.) bestehen (1), vielmehr geht es darum, die "Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten individuellen Verhaltens im Hinblick auf die vorfindbaren und ihrerseits keineswegs unveränderlichen ökologischen Bedingungen ... nach dem jeweiligen Entwicklungs- und Kenntnisstand" (a.a.O., S. 231) zu optimieren zu versuchen, wobei die Optimierungsparameter selbst wieder offen sein müssen.

Hieraus folgt, daß neben der Ausrichtung an und Auseinandersetzung mit allgemeinen Wertnormen (extern vorgegebenen, meist global formulierten Zielsetzungen) im Kontext psychologischen Tuns auch versucht werden kann, SOLLsetzungen menschlichen Handelns, vornehmlich auf der Ebene detaillierter Formulierung, mit psychologischen Mitteln zu konzipieren und zu begründen.

(1) Auch HOLZKAMP (1972), der als Promotor der Bemühungen um verstärkte Beachtung der Zielorientiertheit und Interessenbestimmtheit psychologischer Wissenschaft und ihrer Anwendung gelten kann, hat das von seiner "Kritisch-emanzipatorischen Psychologie" geforderte SOLL-Modell gesellschaftlicher Lebensbedingungen und menschlicher Verhaltensformen selbst nicht präzisiert, will man nicht das marxistische Menschenbild - in seinen für die Psychologie relevanten Ausschnitten - als solches ansehen (vgl. HIEBSCH, VORWERG 1971). SCHNEEWIND (1973) weist darauf hin, daß dieses im wesentlichen eine "marxistisch-leninistische Rezeption idealistischen Gedankengutes" (S. 228) darstellt.

Konkret stellt sich die Konzipierung derartiger Zielprojektionen dar als quasi-experimentelle Handlungsplanung individuellen Handelns und Erlebens auf der Basis spezifischer Wissensbestände und rückgemeldeter vermuteter bzw. real eingetretener Konsequenzen und der expliziten Orientierung an einem als überindividuell gültig erachteten SOLL-Modell (vgl. hierzu auch SCHNEEWINDs Ablaufschema zur Orientierung psychologischen Handelns (1973, S. 238 - 240)).

Als spezielle inhaltliche Präzisierungen eines psychologisch begründbaren SOLL-Modells können die differenzierteren Diskussionsbeiträge zur Zielproblematik verhaltensmodifikatorischen Arbeitens (1) angesehen werden. Die eingangs zitierten Auffassungen verhaltensmodifikatorisch orientierter Autoren beschreiben keineswegs den verhaltensmodifikatorischen Standpunkt erschöpfend.

So betont SCHULTE (1974, S. 63), daß keineswegs - wie vielfach unterstellt - der Zielzustand bei verhaltenstherapeutischen bzw. verhaltensmodifikatorischen Arbeiten ohne weiteres vorgegeben sei. Vielmehr gelte es, den Zielzustand in einer differenzierten Analyse unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Bedingungen, der therapeutisch-diagnostischen Möglichkeiten und Vorstellungen der Beteiligten erst zu bestimmen. Für konkretes Arbeiten hat er hierfür sein "Schema des diagnostisch-therapeutischen Handelns" (1974, S. 69) entwickelt.

SCHOTT (1973) fordert die Normendiskussion und die Mitbestimmung der Betroffenen (ohne dies jedoch detaillierter zu erläutern). Die Mitbestimmungsforderung findet sich in fast al-

(1) Selbstverständlich ist dies nicht die einzige inhaltliche Präzisierungsmöglichkeit. Unser SOLL-Modell sieht für die Konzeptualisierung von Zielprojektionen und deren Modifikation die Berücksichtigung unterschiedlicher inhaltlicher Präzisierungen sogar ausdrücklich vor (vgl. 3.7 und 4.3.4).

len neueren Arbeiten zur Pädagogischen Verhaltensmodifikation, wobei allerdings nicht ausgeschlossen werden kann, daß u.U. Betroffene Ziele mitbestimmen, die sie eigentlich nicht wollen (vgl. KÜNZEL 1976). MAC MILLAN (1975) weist darauf hin, daß unkritische Zielübernahmen vielfach durch "Verwechslung von Forschungsplänen mit praktischen Empfehlungen" (S. 123) bedingt seien (1). AMMER u.a. (1976), LORENZ u.a. (1976), mehrere Arbeiten in CRAMER u.a. (1976) sowie die im vorangehenden Absatz genannten Arbeiten zur curricular orientierten Pädagogischen Verhaltensmodifikation betonen die Notwendigkeit, im Rahmen der Zielbestimmung curriculare Fragen, Probleme der sozialen Interaktion und die gesellschaftliche Bezogenheit der Problematik zu berücksichtigen.

Als Beispiel für die dem Praktiker angebotenen Arbeitshilfen zur Präzisierung derartiger Intentionen seien die von DOERKS-KOUBENEC (1978, S. 211) in Anlehnung an SCHULTE (1974) genannten Gesichtspunkte für eine Zielanalyse mit pädagogisch-psychologischem Schwerpunkt hier aufgeführt:

- "Die gesellschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen müssen als Determinanten des Zielverhaltens bei der konkreten Zielbestimmung berücksichtigt werden" (realistische Zielsetzung).
- "Die Folgen der Verhaltensänderung für den Lernenden und dessen Bezugsperson müssen berücksichtigt werden."
- Wird Verhalten sozial verstärkt, so ist zu prüfen, ob "dieses verstärkende Verhalten nicht selbst zum Ansatzpunkt der Verhaltensmodifikation gemacht werden muß."
- Die "funktionale Qualität des Verhaltens hinsichtlich anderer Verhaltensweisen" muß analysiert werden (z.B. Soll Aggressivität Wissenslücken vertuschen?).

(1) Dieser Sachverhalt wird beispielsweise in der Analyse von KÜNZEL (1976) nicht genügend beachtet.

- Soll ein Verhalten abgebaut werden, so muß für den Aufbau alternativer Verhaltensweisen gesorgt werden.
- Das Zielverhalten ist genau zu definieren und anzugeben, in welchen Situationen dieses Verhalten gezeigt werden soll und wie häufig.
- Grundlegendes Ziel der Verhaltensmodifikation ist die Fähigkeit des Lernenden, sein Verhalten selbst zu kontrollieren. Er ist daher aktiv in Planung und Gestaltung mit einzubeziehen, seine Interessen sind zu berücksichtigen.

Ein derartiges Konzept umzusetzen, bedeutet über bloß formale Parameter hinaus strukturelle Parameter in die Zielanalyse einzubeziehen. Das Beispiel zeigt, daß durchaus die Möglichkeit besteht, die Abhängigkeit der Zielbestimmung vom erkenntnisleitenden Interesse aufzudecken. Die Orientierung an bzw. die Auseinandersetzung mit derartig detaillierten Analyseschemata vermag darüber hinaus Anregungen zu geben, scheinbar oder de facto institutionell und personell zementierte Probleme rational zu analysieren und hierauf aufbauend Handlungspläne zu generieren. Prinzipiell können daher derartige Konzepte der Zielanalyse als "Begründungswissen" reflektierten pädagogischen Praktikerhandelns fungieren.

8.1.3.3 "Verhaltensvertrag" und "Selbstkontrolltechniken" - Ausdruck des Bemühens Pädagogischer Verhaltensmodifikation um pädagogisch angemessene Arbeitsstrategien?

"Verhaltensvertrag" und "Selbstkontrolltechniken" nehmen in der neueren Pädagogischen Verhaltensmodifikation eine zentrale Position ein, weil diese Instrumentarien verhaltensmodifikatorisch orientierter Pädagogik

- eine systematische und realitätsbezogene Verknüpfung klassischer verhaltensmodifikatorischer Strategien mit kogni-

- tiv ausgerichteten Verfahren zu ermöglichen scheinen und
- der Forderung nach stärkerer Berücksichtigung der kognitiven und sozialen Aktivitäten des Educanden im erziehlischen Interaktionsprozeß offenbar eher Rechnung tragen können.

Allerdings läßt sich besonders am "Verhaltensvertrag" zeigen, daß es vom Problembewußtsein und den Detailkenntnissen des erziehenden Pädagogen abhängt, inwieweit die genannten Instrumentarien nicht auch wiederum nur Ausdruck eines auf Manipulation abzielenden, reflexiv-impulsiven und inkompetenten Praktikerhandelns sind.

Die Idee, Verträge als erziehliches Instrument einzusetzen, entwickelte sich unabhängig von verhaltensmodifikatorischen Konzepten im Rahmen schulpсихологischer Arbeit, angeregt durch neo-analytische Ideen (ADLER, DREIKURS). Eine Übertragung in verhaltensmodifikatorische Systematik und Arbeitsweise wurde erst von HOMME (1970) unter dem Begriff "contingency contracting" vorgenommen (1).

Diese Inkorporierung der Vertragsidee in verhaltensmodifikatorische Änderungsstrategien wurde durch gewisse Merkmale des Vertragskonzeptes bzw. der sogenannten Vertragstherapie erleichtert (vgl. auch GLASSER 1965; KEIRSEY 1969). Zu diesen Merkmalen, die in der Vertragskonzeption mehr oder weniger deutlich ausgeprägt waren, zählen:

- das Abgehen von der Schuldidee (Kind ist schuld am Fehlverhalten, Mißerfolg etc.) zugunsten der konkreten Maßnahmenplanung,
- der weitgehende Verzicht auf Erklärung mittels unbewußter Motive,

(1) THARP und WETZEL (1969) schlugen den Begriff "contingency management" für die Anwendung des operanten Konditionierens in natürlicher Umgebung vor. Der Terminus soll darauf hinweisen, daß eine vollständige Kontrolle der Reizsituation nicht herstellbar ist; er ist umfassender als "contingency contracting".

- das Abgehen vom Konzept der seelischen Krankheit (medizinischer Erklärungsansatz) zugunsten sozialwissenschaftlicher Erklärungskonzepte,
- die vorrangige Orientierung an Gegenwart und Zukunft anstelle der Überbetonung von Lebensgeschichte und Vergangenheit,
- weitgehender Verzicht auf Interpretationen zugunsten konkreter Maßnahmenplanung (Veränderung von Gegenwart) und
- vorrangige Betrachtung der Beteiligten als Vertragspartner.

Gegenüber nichtverhaltensmodifikatorischen Ansätzen zur Arbeit mit Verträgen (KEIRSEY 1969; GLASSER 1965; DINOFF und RICKARD 1969) wird im Vertrag verhaltensmodifikatorischer Prägung versucht, den Vorstellungen (quasi-) experimenteller Exaktheit möglichst nahezukommen. Zu diesem Zweck konzentriert man sich auf explizit festgelegte Verhaltensbereiche, versucht die Vertragsbedingungen in detaillierter Form schriftlich zu fixieren, ebenso Grundrate und Veränderungsrate.

Den frühen Ansätzen verhaltensmodifikatorischer Vertragstechnik liegt als theoretische Basis eine etwas einseitige Orientierung am operanten Paradigma zugrunde. Dadurch bestand und besteht die Gefahr, daß der personalen Eigenständigkeit des Educanden, wenn überhaupt, nur eingeschränkt Rechnung getragen wird (vgl. KÜNZEL 1976). Der Gedanke der Vertragspartnerschaft kommt letztlich nicht zum Tragen, wenn der Educand pädagogisch als unmündig gilt, wenn seine Aktivitäten zu oberflächlich als ausschließlich reaktiv angesehen werden und wenn der erzieherliche Einflußprozeß als einseitig vom Erzieher (Modifikator) zum Educanden (Klient) verlaufend begriffen wird.

Der Unterschied zu anderen Methoden operanten Konditionierens (z.B. Token-Ökonomie, spezifische Verstärkungspläne, etc.) besteht beim Verhaltensvertrag - begriffen als "contingency contracting" - lediglich darin, daß dem Educanden explizit (!)

bekanntgegeben worden ist, unter welchen Bedingungen sein Verhalten verstärkt bzw. nicht verstärkt wird.

Im Grunde handelt es sich hierbei nicht um einen Vertrag, sondern um einseitig verordnete Regeln, denen zugestimmt werden soll. Die pädagogische Unangemessenheit eines derartigen Verhaltenvertrages kann vor allem dann gegeben sein, wenn der Verhaltensvertrag zur Rechtfertigung "altbewährter Erziehungsregeln" herangezogen wird bzw. in simplifizierender Weise diesen gleichgesetzt wird (1).

Demgegenüber betonen jüngere Arbeiten zum Verhaltensvertrag die Notwendigkeit, "Vertrags"-spezifische Charakteristika stärker zu beachten. "Vertrag bedeutet gegenseitige Verpflichtung. Die Vertragschließenden erklären sich bereit, zu geben und zu nehmen. In diesem Punkt unterscheidet sich der Vertrag von einer bloßen Regel oder einer Proklamation" (LISCHKE, LISCHKE-NAUMANN 1978, S. 72).

Als theoretische Basis gilt nicht mehr nur das operante Paradigma. Zwar wird dessen Relevanz nicht geleugnet, doch vor allem unter Bezugnahme auf BANDURA (1969) die Mediatorfunktion der Sprache hervorgehoben: Bekräftigung wird symbolisch vermittelt.

Daneben wird auf LEWINS (1935) Feldtheorie sowie auf BREHMS (1966) "Reaktanztheorie" Bezug genommen. LEWIN weist den Eigenschaftsgedanken als Erklärungskonstrukt von Verhalten zurück und fordert eine Analyse des sozialen Feldes. Die "Reaktanztheorie" ist bedeutsam für die Frage der Freiwilligkeit beim Vertragsabschluß. Nach BREHM bewirkt jede Einschränkung der

(1) Die HOMMESche Auffassung vom Verhaltensvertrag (Kontingenzvertrag) als Systematisierung und Verallgemeinerung von "Grandma's Law" (HOMME u.a. 1971, S. 17) birgt bei ungenauer Rezeption der HOMMESchen Arbeit die Gefahr in sich, den Erziehungsprozeß als eindimensionales und in nur einer Richtung wirkendes Geschehen anzusehen.

subjektiv wahrgenommenen Freiheit einen Widerstand gegen diese Freiheitseinschränkung. Die Umsetzung dieser Erkenntnis in die Praxis des Verhaltensvertrages äußert sich darin, daß den Vertragsbeteiligten ein Änderungsrecht eingeräumt wird. Dadurch wird jedoch der Ausbruch aus dem Vertrag psychologisch schwierig.

Diese Bezugnahme auf sozialpsychologische Beiträge zur Verpflichtung werden ergänzt durch das verhaltensmodifikatorische Konzept der "Selbstkontrolle" (KANFER, PHILLIPS 1970; BANDURA 1969; HARTIG 1973) sowie die "Theorie des Regellernens" (INNERHOFER 1974).

Um den Effekten primärer (und auch sekundärer) Sozialisationsprozesse angemessener Rechnung tragen zu können (1), ist nach INNERHOFER eine Ergänzung der Theorie des operanten Lernens und des Lernens am Modell durch eine Theorie des Regellernens notwendig, die Regeln als diagnostische und modifikatorische Konstrukte darstellt. Verhalten kann demgemäß in spezifischer partieller Sichtweise als "Regelbefolgen" oder "Regelverstoß" protokolliert werden, womit die Problematik einer allgemeinen Klassifikation des Verhaltens umgangen wird. Im Verhaltensvertrag konzentriert man sich analog dem Regelmodell auf die im Vertrag umrissenen Verhaltensbereiche. Man geht jedoch insofern über das Regelmodell hinaus, als das Konzept der Selbstkontrolle stärker einbezogen wird.

(1) Ein Verhaltensvertrag setzt gewisse Fähigkeiten der Beteiligten voraus, die im Verlauf der primären Sozialisation erworben wurden und im Rahmen der sekundären Sozialisation ausgebaut werden (z.B. Fähigkeit, sich auch ohne direkte Bekräftigung an Regeln zu halten; Fähigkeit zum Belohnungsaufschub; Fähigkeit, Absprachen treffen zu können; etc.).

Mit dem Konzept "Selbstkontrolle" (1) wird von verhaltensmodifikatorischer Seite aus versucht, der Bedeutung selbststeuernder Prozesse Rechnung zu tragen, wobei man durch einfache Wortveränderungen - overt behavior wird ergänzt durch covert behavior (2) - die Auffassung demonstriert, daß Selbstkontrolle und Fremdkontrolle den gleichen Gesetzmäßigkeiten folgen bzw. innere, vermittelnde Ereignisse innerhalb des gleichen theoretischen Bezugssystems behandelt werden könnten wie externe Ereignisse (KANFER, PHILLIPS 1970; SKINNER 1953; HOMME 1965; CAUTELA 1969). Die Kritik an dieser einfachen Annahme (erweitertes black-box-Modell) haben vor allem MAHONEY (1974) und BANDURA (1974) durch Entwicklung differenzierterer Modellobjekte (Mediationsmodell der Informationsverarbeitung) und Veränderung des zugrundeliegenden Menschenbildes (Betonung des Subjektcharakters) zu verarbeiten gesucht.

Unbeschadet des Streites um eine angemessene theoretische Basis des Selbstkontrollkonzeptes bzw. Selbstanwendungspostulats führte die Hinwendung zur Beachtung von Selbstkontrollvariablen in der Praxis Pädagogischer Verhaltensmodifikation zu einer Betonung pädagogischer bzw. partnerorientierter Akzente (Beteiligung der Interaktionspartner an Planung und Ausführung; Berücksichtigung der Beziehungsstrukturen; Verlagerung von Verantwortung und Initiative u.a.).

Dies wird wiederum am Beispiel des Verhaltensvertrages deutlich. So formulieren LISCHKE, LISCHKE-NAUMANN (1978, S. 83)

-
- (1) In der Verhaltenstherapie/-modifikation wird "Selbstkontrolle" (vgl. HARTIG 1973; THARP, WETZEL 1975; CAUTELA 1969; KANFER, PHILLIPS 1970) im wesentlichen als selbst eingeleitete und durchgeführte Verhaltensänderung in einer Konfliktsituation verstanden, bei der entweder
- sofortige aversive Konsequenzen zugunsten langfristig positiver Konsequenzen in Kauf genommen werden bzw.
 - sofortige positive Konsequenzen zur Vermeidung langfristig negativer Konsequenzen aufgegeben werden.
- (2) CAUTELA (1966) ersetzt beispielsweise den Begriff "operant" durch "coverant".

als generelle Ziele angemessener Arbeit mit Verhaltensverträgen:

- Aufbau von Regelbewußtsein,
- Aufbau durchschaubarer Verantwortlichkeit,
- Aufbau der Fähigkeit, mit Interaktionspartnern zu kooperieren,
- Aufbau von Selbststeuerung bzw. Selbstkontrolle.

Auch der Vorschlag von HOMME (HOMME u.a. 1974) ist - trotz seiner engeren theoretischen Basis - darauf ausgerichtet, zu einer sukzessiven Vergrößerung des Anteils an Selbstkontrolle zu gelangen und explizit Probleme des Curriculums im Verhaltensvertrag zu berücksichtigen (1). Seine detaillierten Hinweise zur Durchführung des Kontingenzvertrages (vgl. die 6 Flußdiagramme in HOMME u.a. 1974, S. 113 - 142) sind voll pädagogischer Anregungen.

Wesentlich eindeutiger als die 10 HOMMESchen Regeln (HOMME u.a. 1974, S. 39 - 43) für die Durchführung von Kontingenzverträgen lassen die von LISCHKE, LISCHKE-NAUMANN (1978, S. 84 - 86) angegebenen Arbeitsfelder (2) die Absicht erkennen, alle Beteiligten aktiv in die Vertragsgestaltung einzubeziehen, Zielvorstellungen der Diskussion auszusetzen und reziproke Regeln zu entwerfen. Als zentral für das Funktionieren der Verträge wer-

-
- (1) Das individualisierende Prinzip bei HOMME (individuelle Verträge, Einzelfallarbeit), das beispielsweise in der schulischen Praxis nur begrenzt zu verwirklichen ist (Überforderung des Lehrers), ist bei LISCHKE, LISCHKE-NAUMANN durch den "Gruppenvertrag" überwunden (Abkehr von der Individualtherapie). Damit ist sowohl der Anwendungsbereich erweitert als auch die Gefahr der Stigmatisierung einzelner vermindert.
 - (2) Die "Praxis des Verhaltensvertrags" konfrontiert nach LISCHKE, LISCHKE-NAUMANN (1978) mit folgenden Problemfeldern: Erkundung des Feldes, Normenexplikation (Vertrag fungiert als "ethische Ziellehre"), Hierarchisierung und Operationalisierung von Zielen, Kooperationsfähigkeit der Schüler, Grundratenerhebung hinsichtlich des "Vertragsverhaltens", Beratung mit Schülern (Diskussion und Modifikation des Vertragstextes), Grundrate mit modifiziertem Vertragstext, Vertragsabschluß (staging conference).

den von verhaltensmodifikatorischen Beiträgen folgende Aspekte genannt: Kürze und Einfachheit der Vertragsgestaltung, Erfahrung, daß selbstgesetzte Regeln von beiden (!) Vertragsseiten eingehalten werden, Erlebnis von Transparenz bei Regelbefolgen bzw. Vertragsverstoß, Erlebnis von "Gerechtigkeit".

Damit zentriert sich verhaltensmodifikatorisches Wirken um die Interaktionsabläufe zwischen den Beteiligten und erweist sich als pädagogische Maßnahme zur Verbesserung von Kommunikation und Lernbedingungen im Unterrichts- bzw. Erziehungsprozeß.

Abgesehen vom Verhaltensvertrag ist im Erziehungsbereich, vornehmlich im Bereich der Schule, der Einsatz bzw. die Erarbeitung von "Selbstkontrolltechniken" gegenwärtig nur ungenügend erforscht. Zwar sind Techniken wie Selbstbeobachtung, Selbstverstärkung, Stimuluskontrolle, verbale Selbstinstruktion, Stop-Training, etc. - Verfahren, die in der Verhaltenstherapie erfolgreich erprobt wurden (vgl. HARTIG 1973) - prinzipiell auch in der Pädagogischen Verhaltensmodifikation einsetzbar, vielfach kann jedoch aufgrund der Funktion des Schulsystems und den hieraus erwachsenden Beziehungsstrukturen von Lehrern und Schülern eine unveränderte Übernahme dieser Techniken des therapeutischen Bereiches nicht erfolgen.

Während ARNDT u.a. (1977, S. 246) die Ansicht vertreten, daß der Einsatz von Selbstkontrolle bei Kindern erfordere, vom "Idealmodell der Selbstkontrolle ... Abstriche" zu machen, insbesondere "bei der Zielbestimmung und bei der Instruktion" (a.a.O.), berichten KREPPER und WINTHER (1978) von erfolgreichen Versuchen bei 8- bis 9-Jährigen, Ziele selbst zu bestimmen. TEEGEN u.a. (1977) legten ein Selbstmodifikationsprogramm für 10- bis 13-jährige Schüler vor und berichten von positiven Erfahrungen. Umfassendere Untersuchungen stehen jedoch noch aus.

DOERKS-KOUBENEC (1978) kommt nach einem Überblick über Publikationen zur selbstkontrollierten Verhaltensmodifikation zu dem Schluß, daß "in der Bundesrepublik nur wenige Untersuchungen zur Selbstkontrolle im pädagogischen Bereich" (S. 216) durchgeführt wurden und fordert, die "Perspektiven der Verwendung von Selbstkontrollverfahren im Unterricht" noch weiter zu erkunden und "gründlicher auf ihre Anwendbarkeit im Unterricht hin" zu überprüfen.

Im Rahmen der Abwendung von einer ausschließlichen Ausrichtung auf das Kind als Objekt verhaltensmodifikatorischer Einwirkung sind jene Selbstkontrollprogramme zu sehen, in denen Lehrer bzw. Erwachsene angeleitet werden, ihr eigenes Verhalten zu ändern (WATSON, THARP 1975; LORENZ u.a. 1976; TEEGEN, GRUNDMANN, RÖHRS 1975). Zwar mag man Zweifel hegen, ob die vorliegenden Programme wirklich eine systematische Selbstmodifikation gewährleisten können, ohne Zweifel bieten sie jedoch die Möglichkeit, durch Hinweis auf die Grundlagen und Methoden der Selbstkontrolle "Verhaltensspielräume zu erweitern und aktiv Verhalten kontrollierende Umweltbedingungen zu verändern" (DOERKS-KOUBENEC 1978, S. 216). Damit wird eine wesentliche Perspektive pädagogischer Kompetenz berührt: die selbstkritische Sicht der eigenen Erzieherrolle.

8.2 Ausgewählte Beiträge der Verhaltensmodifikation und ihre Bedeutsamkeit bezüglich der Zeilenvariablen des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz"

8.2.1 Implikationen der Diskussion um das Selbstverständnis der Verhaltensmodifikation für Auswahl und Abstufung der Zeilenvariablen des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz"

8.2.1.1 Der korrigierende Einfluß der Praxis auf das Selbstverständnis der Verhaltensmodifikation (1)

Je mehr sich in die maßgeblich meinungsbildenden Aktivitäten zur Verhaltenstherapie und Verhaltensmodifikation, die lange Zeit fast ausschließlich von überwiegend theoretisch orientierten Forschungsgruppen und Hochschulangehörigen bestimmt wurden, auch sogenannte "Praktiker" bzw. "Alltagspsychologen" einschalteten und je mehr komplexere psychische Probleme aufgegriffen wurden, umso mehr verstärkten sich die Zweifel an dem allzu glatten Selbstverständnis der Verhaltensmodifikation, wie es in der Fachliteratur (EYSENCK 1960 a; EYSENCK, RACHMAN 1967; KRASNER, ULLMANN 1965; ULLMANN, KRASNER 1965; FRANKS 1969; WOLPE 1969; BRENGELMANN 1974) vorgestellt wird (2).

Exemplarisch für diese Zweifel seien einige Äußerungen von SCHRÖDER (1977) angeführt, die m.E. von praktizierenden Pädagogen analog geäußert werden. "Für den Praktiker, der sich einige klinische Erfahrung erworben hat, ergibt sich häufig

- (1) Im folgenden wird anstelle von Pädagogischer Verhaltensmodifikation von Verhaltenstherapie bzw. Verhaltensmodifikation gesprochen, da die der Argumentation zugrundeliegten Quellen primär auf den klinisch-therapeutischen Bereich ausgerichtet waren. Da es sich um eine Grundlagenkontroverse handelt und Pädagogische Verhaltensmodifikation als Teilmenge von Verhaltensmodifikation definiert ist, gelten die Überlegungen prinzipiell auch für den Bereich "Pädagogische Verhaltensmodifikation".
- (2) Vgl. insbesondere: Berichte zu den Verhaltenstherapie-kongressen in Berlin 1976 und 1977 - Sonderhefte der DGVT-Mitteilungen; SCHRÖDER 1977; REISS u.a. 1976.

der Eindruck, daß die in der Fachliteratur beschriebenen Therapiemethoden und Techniken, gemessen an den Notwendigkeiten der Praxis zu einfach und zu theoretisch dargestellt werden. Ihm erscheint die Praxisrealität viel komplizierter, anspruchsvoller und weniger übersichtlich. Er hat manchmal den Verdacht, als wenn die Lehrbuchautoren durch verbale Geschicklichkeit wettzumachen versuchten, was ihren Vorschlägen an unmittelbarer Praktikabilität fehlt" (S. 13).

Keineswegs stammen derartige Bedenken von erklärten Gegnern der Verhaltensmodifikation bzw. von strengen Theoriegegnern, vielmehr handelt es sich um kritische Befürworter (vgl. REISS u.a. 1976), die jedoch ihr theoretisches Wissen, ihr berufliches Tun und die sogenannte therapeutische bzw. berufliche Wirklichkeit hinterfragen und sich nicht mehr nur als "Anwender" sogenannter puristischer Methodik und angeblich theoretisch fundierter Konzepte verstehen. Ihr Widerstand gegen "die puristischen Theoretiker und realitätsfremden Experimentatoren" (SCHRÖDER 1977, S. 15) resultiert aus der Notwendigkeit und dem Bedürfnis, auch im komplexen Feld rational begründbar, effektiv und problemadäquat zu handeln.

So betrachtet SCHRÖDER (1977) die Auseinandersetzung mit der Theorie als notwendig, denn nur dadurch sei es dem Praktiker möglich, zu einem differenzierteren und "strukturierten verhaltenstherapeutischen Problemverständnis zu kommen, das ihn eher als ein unreflektiertes und häufig simplifiziertes Wissen über die Wirksamkeit von Konditionierungsvorgängen in die Lage versetzt, angemessene und wirksame therapeutische Entscheidungen zu treffen" (a.a.O., S. 17).

Allerdings sind überhöhte Erwartungen, Wertschätzungen und Ansprüche an die Theorie abzubauen, angesichts der Tatsache, daß "die derzeit verfügbare Theorie und Methodologie (der Verhaltenstheorie - d. Verf.) eben noch nicht das liefert, was die praktische Durchführung einfach und eindeutig macht. ... Wenn der Therapeut sich jedoch dessen bewußt ist und sich nicht vom Problemdruck des wissenschaftstheoretischen

Anspruches entmutigen läßt, ist verantwortliches therapeutisches Handeln wahrscheinlich am ehesten geleistet" (a.a.O., S. 24).

Mit der Betonung der Wissenschaftlichkeit der Verhaltensmodifikation, der Gleichsetzung der Verhaltensmodifikation mit einer konsequenten Anwendung von lern- und experimental-psychologischen Gesetzmäßigkeiten, Prinzipien und Methoden, ist in spezifischer Weise ein Verbund von Theorie und Praxis postuliert, der gegenwärtig immer mehr als anregende Programmatik denn als unzweifelhafte Realität begriffen wird.

8.2.1.2 Die Beiträge von LONDON, LAZARUS und YATES in ihrer Bedeutung für ein verändertes Selbstverständnis der Verhaltensmodifikation

Die Arbeiten von LONDON (1972) und LAZARUS (1971, 1973) (1) gelten als klassische Dokumente eines radikalen Bruchs mit der von orthodoxen Vertretern der Verhaltenstherapie bzw. Verhaltensmodifikation vertretenen Auffassung, daß Verhaltensmodifikation Anwendung wissenschaftlicher Theorien darstelle (insbesondere EYSENCK 1959, 1960 a, 1970, 1976). Ohne Zweifel haben diese Arbeiten zur Änderung des verhaltensmodifikatorischen Selbstverständnisses wesentlich beigetragen, indem sie die richtungsweisende Grundlagenkritik von BREGER und MC GAUGH (1965) dadurch erweiterten, daß sie die ideologische Seite der Verhaltensmodifikation (LONDON 1972) auf-

(1) Im Gegensatz zu den Kritiken von BREGER und MC GAUGH (1965), LOCKE (1971) oder PORTES (1971 b) liegen mit den Arbeiten von LONDON (1972), LAZARUS (1971), YATES (1975) oder BANDURA (1974) Kritiken vor, in denen Autoren, die sich als Vertreter der Verhaltenstherapie verstehen, das vorherrschende Selbstverständnis der Verhaltensmodifikation unter die Lupe nehmen.

deckten (1) und die Entbehrlichkeit grundwissenschaftlicher Theorien für die Praxis zum zentralen Thema erhoben (Plädoyer für ein technologisches Verständnis von Verhaltenstherapie).

Die Bedeutsamkeit ihrer Argumentation gegen eine unreflektierte abstrakte Theoriesuche bzw. (grund-) wissenschaftliche Begründung konkreter Praxis und für eine technologische Sichtweise der Verhaltensmodifikation liegt m.E. nicht so sehr in der Betonung der Vorrangigkeit der Praxis vor der Theorie, sondern in der Anregung zu einer Diskussion, die eine Präzisierung und Vertiefung der Vorstellungen zum Theorie- und Anwendungsbegriff bewirkte.

So plädiert LAZARUS (1971, 1972, 1976) für einen technischen Eklettizismus und für eine multimodale Verhaltenstherapie sowie gegen eine von der Feldsituation gelöste Theoriesuche bzw. Experimentalsituation. Als praktizierender Therapeut arbeitet man mit Patienten, nicht mit Versuchspersonen. "Die Literatur über Verhaltenstherapie quillt über von Veröffentlichungen von Leuten, die nicht mit Menschen zu arbeiten scheinen, sondern nur mit Vorstellungen" (1976, S. 7).

Die theoretische Fundierung der Verhaltenstherapie ergibt

-
- (1) LOCKE (1971), WEITZMAN (1967), KLEIN u.a. (1969) haben nachzuweisen versucht, daß die Bezeichnung "behavioristisch" für die Verhaltensmodifikation bzw. -therapie unangemessen sei, da in der Praxis der Verhaltensmodifikation durchaus mentalistische Begriffe zum Tragen kommen. Im Rahmen der Diskussion dieser Kontroverse wiesen EYSENCK (1972), MACE (1948), WATERS, MC CALLUM (1973) auf den Unterschied zwischen "naiven" und "methodologischen bzw. analytischen" Behavioristen hin. Letzteren geht es nicht so sehr um die Entwicklung grundlegend neuer Inhalte, sondern um die Umsetzung vorliegender Konzepte und Strategien in eine behavioristische Sprache. Zur Kritik am analytischen Behaviorismus vgl. MUNDLE (1970), der die Übersetzung der mentalistischen Sprache in die behavioristische grundsätzlich in Frage stellt. THORESEN (1974) setzt mit seinem "behavioral humanism" einen anderen Schwerpunkt als EYSENCK.

sich nach LAZARUS aus dem Experimentieren mit Methoden. "Technischer Eklektizismus ist nicht etwa die Anwendung eines Mischmasches von Techniken, die wahllos zusammengelesen werden. Bei diesem Ansatz ist der Therapeut gezwungen, mit empirisch sinnvollen Methoden zu experimentieren. Er kann nicht seine Theorien als a priori gültige Prädikatoren für das, was in der Therapie erfolgreich oder erfolglos sein wird, einsetzen" (LAZARUS 1971, S. XII).

Man mag über die Auffassungen von LAZARUS unterschiedlicher Meinung sein, es ist jedoch m.E. nicht weiterführend, seine Position als "Theoriemischmasch" (EYSENCK 1970), als "semantisches Kuddelmuddel" (WOLPE 1976) oder als "nicht weiterführende, bloße Technologie" abzuwerten.

Abgesehen davon, daß bei einem differenzierteren Verständnis des Theoriebegriffes und der Funktion von Theorien - hierauf wird noch eingegangen werden - die Position von LAZARUS durchaus nicht so theorieleer ist, wie es auf den ersten Blick scheint, ist es ein Verdienst von LAZARUS, ohne Angst vor dem Verlust wissenschaftlicher Respektabilität darauf hingewiesen zu haben, daß der praktizierende Verhaltenstherapeut, dies gilt letztlich für alle Praktiker, handlungsunfähig wäre, wollte er sich auf Techniken beschränken, die in "gut kontrollierten Studien" erprobt wurden bzw. auf "wohl fundierten Lerntheorien" basieren. Damit liegt eine weitere Stimme gegen die überzogene Ansicht vor, daß nur grundwissenschaftlich begründetes Handeln nicht unsinnig sei.

In der Arbeit von LAZARUS und DAVISON (1971) wird der Beitrag deutlich, den die Praxis für die Entwicklung und Verbesserung therapeutischer Methoden als auch zur Bereicherung der Theorie zu leisten vermag. Mit seinem Hinweis, daß Fortschritte in der Verhaltenstherapie nicht nur den mit Ratten, Spinnen oder Studienanfängern hantierenden Experimentatoren, sondern auch den kreativen Fähigkeiten der Kli-

niker zuzuschreiben seien, liefert LAZARUS ein ernsthaftes Argument gegen die einseitige Sichtweise einer ausschließlich am Tier orientierten Verhaltensmodifikation.

Die genannten Überlegungen gelten weitgehend auch für LONDON (1972), der in ähnlicher Weise wie LAZARUS für ein Primate der Praxis in der Verhaltenstherapie argumentiert. Deren Wissenschaftlichkeitsanspruch versucht er als nicht einlösbar nachzuweisen und bezeichnet ihn als Ideologie. Verhaltensmodifikation könne nicht als angewandte Wissenschaft, sondern nur als Technologie sinnvoll betrachtet werden (1). Die von LONDON zur vollen Schärfe geführte Kontroverse (Technologie oder angewandte Wissenschaft) hatte im weiteren Verlauf der Diskussion eine (notwendige) Präzisierung der Vorstellung zum Theoriebegriff (im Rahmen der verhaltensmodifikatorischen Anwendungsdiskussion) zur Folge.

So weisen DUNLAP, LIEBERMAN (1977, S. 184) darauf hin, daß "recht unklar sei, was London unter Theorie versteht" und "daß das, was London als 'Technologie' bezeichnet, selbst schon Theorie ist." Auch WESTMEYER meint - im Gegensatz zu LONDON - in diesem Zusammenhang: "Eine Technologie ist sicher nicht theoriefrei" (WESTMEYER, HOFFMANN 1977, S. 230).

YATES (1975, 1977, 1970 a) setzt sich ausführlich mit der Rolle der Theorie in der Verhaltensmodifikation und der Technologie auseinander und warnt vor der Gefahr blinder Techno-

(1) Die Position LONDONS blieb nicht ohne Zustimmung. ARTHUR (1972) sieht in der Verhaltensmodifikation einen technologischen Ansatz der Psychologie (engineering). WESTMEYER (WESTMEYER, HOFFMANN 1977) vertritt auf der Basis wissenschaftstheoretischer Überlegungen ebenfalls die Notwendigkeit einer technologischen Interpretation. PATTERSON (1975 a) betrachtet LONDONS Artikel als eine sehr gute Beschreibung der gegenwärtigen Situation in der Verhaltensmodifikation und MAHONEY u.a. sind der Ansicht, daß in der Verhaltenstherapie die Technologie der Theorie weit voraus sei (siehe auch JAECCI 1975).

logie. Er kritisiert u.a. die Verwendung des Paradigmabegriffs bei LONDON und vertritt unter Bezugnahme auf KUHN die Auffassung, daß sich die Psychologie noch in einem prä-paradigmatischen Zustand befinde (1), da kein allgemeingültiges Bezugssystem existiere, das von allen Psychologen als verbindlich anerkannt werde (Paradigmaverständnis im KUHN-schen Sinn).

Wenn Psychologen nun das Theoretisieren aufgäben, kommt ihre Wissenschaft nie aus diesem prä-paradigmatischen Zustand heraus. Es "wird auch ein solches Paradigma nie geben, solange die Psychologie auf Theoriebildung verzichtet und sich rein empirizistisch versteht" (YATES 1977, S. 216). Da im vorparadigmatischen Stadium einer Wissenschaft "Theorie und Praxis nicht stagnieren, sondern sogar wuchern" (a.a.O.), gilt es, Vorschläge zu machen, wie man im Falle des Fehlens einer "allgemein anerkannten theoretischen Grundlage" (a.a.O.) zu systematischem und rationalem Vorgehen gelangen kann.

YATES schlägt vor,

- aus allgemeinen Modellen oder Theorien in heuristischer Weise Thesen abzuleiten,
- sich bei der Überprüfung der Thesen am experimentellen Vorgehen zu orientieren (experimentelle Einzelfalluntersuchung nach SHAPIRO) und
- die "Verwendung von 'Theorie' in einer mehr spezifischen und eingeschränkten Bedeutung" (a.a.O., S. 217) vorzunehmen.

Zu letzterem hat WESTMEYER differenzierte Vorschläge unterbreitet. Darüber hinaus vertritt er die Ansicht, daß entge-

(1) Die gleiche Auffassung vertreten WESTMEYER (1977), PALERMO (1971), BRISKMAN (1972) - dagegen GROEBEN (1975 b), GROEBEN, SCHEELE (1977), GADLIN und INGLE (1975), SCHULTE (1977), ELMS (1975).

gen dem ersten Augenschein eine "Vereinbarkeit der Positionen von LONDON und YATES" auszumachen sei, wenn "man sich die verschiedenen Verwendungsformen von Theorien vor Augen führt und zudem zwischen dem Entstehungs-, dem Begründungs- und dem Verwertungszusammenhang" (1) "einer verhaltenstherapeutischen Technologie unterscheidet" (WESTMEYER, HOFFMANN 1977, S. 245). Dann entfalle auch der "überzogene Anspruch, den man aus den Arbeiten von YATES herauslesen könnte, daß jeder Verhaltenstherapeut kreativer Einzelfallforscher sein sollte" (a.a.O.).

Im Entstehungszusammenhang technologischer Regeln kann das heuristische Potential grundwissenschaftlicher Theorien genutzt werden. Daneben hat hier die von LONDON geforderte "eng-an-der-Situation-bleibende funktionale Analyse" ihre Berechtigung, ein Handeln, das YATES als "BERNADS experimentelle Vorgehensweise" beschreibt.

Im Begründungszusammenhang technologischer Regeln kommt dann die von YATES geforderte "experimentelle Einzelfalluntersuchung" (und entsprechende Replikationen) zur Anwendung, um so allmählich zu Generalisierungen und Effektivitätswerten zu gelangen.

Im Verwertungszusammenhang werden die so gewonnenen und begründeten technologischen Regeln und Effektivitätswerte zur Grundlage eines regelgeleiteten Handelns. Diesen Sachverhalt haben LONDON und LAZARUS primär im Auge. Bei YATES ergibt sich dieser als notwendige Folge seiner "experimentellen" Arbeitsweise.

Auf den ersten Blick als unvereinbar erscheinende Positionen eines EYSENCK, KRASNER, YATES, LONDON oder LAZARUS erweisen sich als Ausdruck unterschiedlicher Aspekte eines vielstufigen Forschungs-, Entwicklungs- und Handlungsprozesses, sofern man auf eine differenziertere Sichtweise und Begrifflichkeit rekurriert.

(1) YATES argumentiert vorwiegend im Entstehungs- und Begründungszusammenhang.

8.2.1.3 WESTMEYERs Differenzierung des Theoriebegriffes und der Verwendungsweisen von Theorien

WESTMEYER tritt in einem Kommentar zur Arbeit von DUNLAP und LIEBERMAN (WESTMEYER, HOFFMANN 1977, S. 230 - 235) der Auffassung entgegen, "Theorien seien im Kontext einer technologisch interpretierten Verhaltenstherapie gänzlich überflüssig" (a.a.O., S. 230). Er stimmt im Grundsatz der Ansicht von LONDON (Verhaltensmodifikation sei technologisch zu interpretieren) als auch der Auffassung von DUNLAP und LIEBERMAN (LONDONS Theoriebegriff sei zu vage) zu und fordert eine Präzisierung des Theorie- und Anwendungsbegriffes.

"Was London Theorie nennt, wird sonst gewöhnlich als Hypothese bezeichnet. Der Theoriebegriff, den Dunlap und Lieberman London entgegensetzen, ist allerdings nur einer unter anderen ebenso möglichen Explikationen" (a.a.O., S. 230).

Es sei ferner DUNLAP und LIEBERMAN zuzustimmen, daß auch in einer technologisch begriffenen Verhaltensmodifikation Theorieanteile auszumachen sind. Jedoch komme es darauf an, "den Theoriebegriff in seinen vielfältigen Schattierungen, die in diesem Zusammenhang in unterschiedlichem Ausmaß von Bedeutung sind, differenzierter zu handhaben" (a.a.O.). Keinesfalls könne davon ausgegangen werden, daß in der Diskussion auf ein einheitliches Theoriekonzept zurückgegriffen werde.

WESTMEYER skizziert sodann - ohne Anspruch auf Vollständigkeit - unterschiedliche Theorieexplikationen und Anwendungsmodi von Theorien (1). Er unterscheidet dabei zwischen "objektiven" und "subjektiven" (personenspezifischen) Theorien,

(1) In diesem Zusammenhang beklagt er, daß die Wissenschaftstheorie technologische Probleme bisher weitgehend vernachlässigt habe. Wo sie sich mit diesen Fragen befaßt (z.B. LENK, MOSER 1973), fehle es häufig noch an begrifflicher Klarheit und Einheitlichkeit.

zu ersteren zählen grundwissenschaftliche und technologische Theorien.

Die Frage der Funktion grundwissenschaftlicher Theorien für die Verhaltensmodifikation hat WESTMEYER - in einer inzwischen schon wiederholt publizierten Arbeit (1976 a, 1977) - mit einer eingehenden wissenschaftstheoretischen Analyse der Beziehung zwischen (grundwissenschaftlicher) Theorie und (verhaltensmodifikatorischer) Praxis beantwortet.

Auf der Basis einer Präzisierung des Theoriebegriffes (sowohl in der Aussagenkonzeption als auch in der Nicht-Aussagenkonzeption von Theorien) und des Begriffes "Anwendung einer Theorie" (1) kommt er zu dem Schluß, daß Verhaltensmodifikation gegenwärtig nicht als Anwendung grundwissenschaftlicher Theorien (sowohl in der Aussagenkonzeption als auch in der Nicht-Aussagenkonzeption) gedeutet werden kann (2).

Im Falle des statement-view liegen nomologische Aussagen vor, deren Gültigkeit nur beim Vorliegen idealisierter Bedingungen theoretischer und methodischer Art gegeben ist, im Falle des non-statement-view sind systematische "Kernerweiterungen, die allen Anforderungen gerecht werden, ... nicht einmal versucht worden" (WESTMEYER 1976 a, S. 17).

(1) WESTMEYER (1976 a, S. 11) präzisiert den Begriff "Anwendung einer Theorie", gemäß der Methodologie des Kritischen Rationalismus beschränkt auf den Begründungszusammenhang, folgendermaßen: "Eine Verhaltenstheorie ist genau dann auf ein Verhaltensereignis anwendbar, wenn sie in eine korrekte wissenschaftliche Erklärung und/oder Prognose dieses Ereignisses eingehen kann." Zum Erklärungsbegriff siehe auch GROEBEN, WESTMEYER (1975, S. 76-106).

(2) Zur Kritik siehe KRAIKER (1976), SCHRÖDER (1977, S. 20/21), BRAUN (1978, S. 1687) sowie die Auseinandersetzung zwischen SCHULTE (1976, 1976 a) und WESTMEYER (1976 c, 1976 d, 1975), WESTMEYER, HOFFMANN (1977) über die adäquate Deutung des diagnostisch-therapeutischen Prozesses in der Verhaltenstherapie.

Angeichts der Nichtrealisierbarkeit der methodischen und theoretischen Idealisierungen folgert WESTMEYER, daß grundwissenschaftliche Theorien für den Aufbau einer Technologie nur heuristische Funktion besitzen.

In Anlehnung an BUNGE (1) plädiert WESTMEYER sodann für ein "aktuarisch entscheidungstheoretisches System diagnostisch-therapeutischen Handelns in der Verhaltenstherapie" (1976 a, S. 19, 1976 c) als alternative Vorstellung von der wissenschaftlichen Fundierung verhaltensmodifikatorischer Praxis. Dies bedeutet, daß sich konkretes Handeln auf Wissensgrundlagen - im wesentlichen Strategien und Treatmentauswahlgesetze - stützt, die "wissenschaftstheoretisch den Charakter technologischer Regeln haben" (WESTMEYER 1976 a, S. 19).

Die Wirksamkeit bzw. Effektivität derartiger Regeln kommt in den Effektivitätswerten technologischer Regeln zum Ausdruck, welche empirisch bestimmt werden müssen und als bedingte Wahrscheinlichkeiten interpretiert werden können. Anstelle von Gesetzen oder nomologischen Aussagen liegen also "einfache Wahrscheinlichkeitshypothesen" (WESTMEYER, HOFFMANN 1977, S. 231) dem Handeln in der Verhaltensmodifikation zugrunde.

Nach WESTMEYER (a.a.O., S. 231) kann man eine "Menge derartiger Wahrscheinlichkeitshypothesen als 'Theorie' bezeichnen, ... wenn man davon ausgeht, daß eine Hypothese immer Bestandteil einer Theorie ist. In einem solchen Fall würden die Effektivitätswerte eine technologische Theorie konstituieren."

Als weitere Formen technologischer Theorien, die über bloße "probabilistische empirische Generalisierungen" hinausreichen und genauer auf die Eigenart einer Regel eingehen, nennt WESTMEYER (a.a.O., S. 232):

(1) Unterscheidung nomologischer Aussagen und technologischer Regeln, die über nomopragmatische Aussagen verbunden sind - vgl. 5.2.1.3.

- "Therapietheorien"

Dies sind hypothetische Antworten auf Fragen über "die Funktionsweise eines bestimmten Treatments bei einer bestimmten Ausgangsfrage in Fällen einer bestimmten Art".

- "Ätiologietheorien"

"Theorien der in der Ausgangsfrage angesprochenen Problematik".

- "Wert- und Entscheidungstheorien"

Sie beziehen sich auf den formalen "Vorgang der Differenzierung und Bewertung von Treatmentkonsequenzen und der Treatmententscheidung".

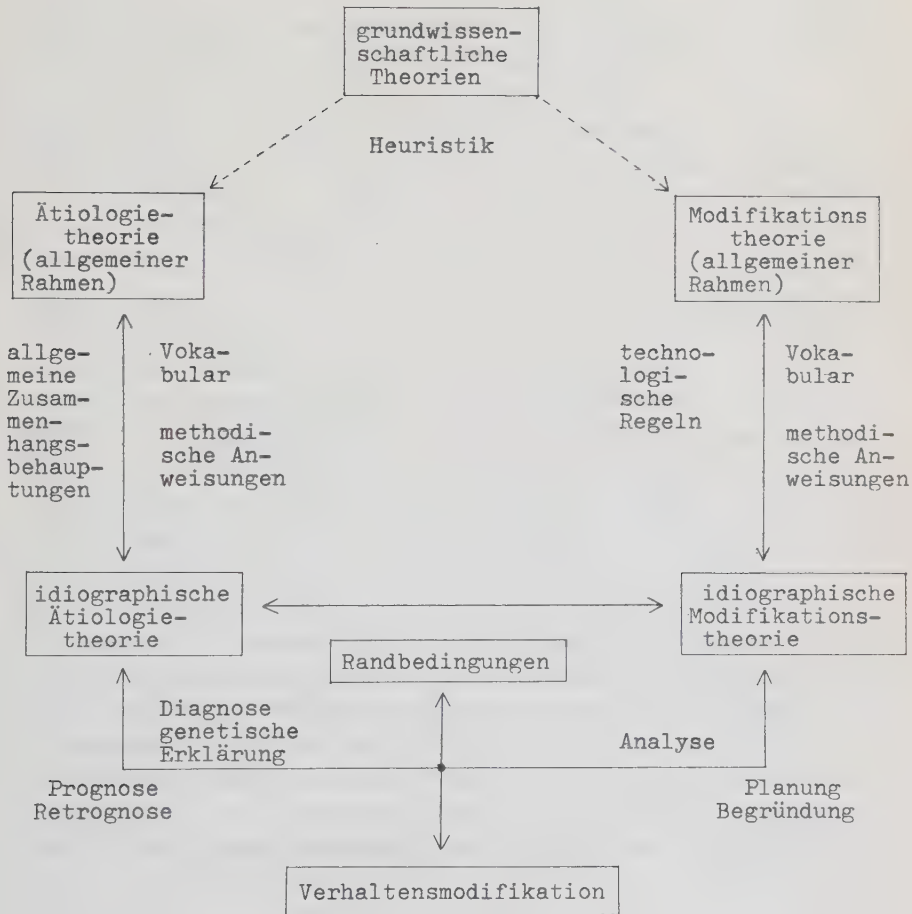
Gegenüber den heuristisch zu nutzenden grundwissenschaftlichen Theorien seien diese "inhaltlich technologischen Theorien" frei von "nicht realisierbaren (idealisierenden) Anwendungsvoraussetzungen" (a.a.O.). Diese Theorien sind zunächst nur ein allgemeiner theoretischer Rahmen (Festlegung des Vokabulars und der Zuordnungsregeln) (1) für die Formulierung idiographischer Ätiologie- und Modifikationstheorien.

Letztere bestimmen im Zusammenwirken mit Randbedingungen konkrete Planung, Begründung und Verlauf einer Verhaltensmodifikation. Gemeinsam ist derartigen Individualtheorien nur "das Vokabular, die theoretischen Annahmen können spezifisch sein und sich von Fall zu Fall ändern" (WESTMEYER, MANNS 1977, S. 249).

Die Beziehungen zwischen grundwissenschaftlichen Theorien und technologischen Ätiologie- und Therapietheorien haben WESTMEYER und MANNS (1977, S. 248) in einem "erweiterten Realmodell" - als Alternative zum "Naivmodell" des Theorie-Praxis-Bezugs - veranschaulicht (vgl. Abb. 8).

(1) Erst im Verlauf wiederholter erfolgreicher Anwendung technologischer Regeln eröffnet sich die Möglichkeit, aufgrund von Generalisierungen derartige allgemeine technologische Theorien über Vokabular und methodische Anweisungen hinaus zu erweitern.

Abb. 8: Erweitertes Realmodell der Beziehung zwischen grundwissenschaftlichen Theorien, Ätiologie- und Modifikationstheorien (vereinfacht nach WESTMEYER, MANNS 1977)



Neben den bisher genannten grundwissenschaftlichen und technologischen Theorien, die "als Produkte wissenschaftlicher bzw. technologischer Aktivitäten in intersubjektiv einheitlicher und verbindlicher Weise formulierbar und anwendbar sein sollten" (WESTMEYER, HOFFMANN 1977, S. 233), kommen nach WESTMEYER in der Praxis der Verhaltenstherapie noch sogenannte therapeutspezifische (persönliche) Theorien zum Tragen.

Hierbei handelt es sich um die subjektive Transformation ursprünglich objektiver Theorien, die als persönliches Hintergrundwissen konkretes Handeln bestimmen, auch dann, wenn eine logisch-systematische Anwendung nicht möglich ist (z.B. Ein Praktiker ist der Überzeugung, er wendet grundwissenschaftliche Theorien an).

Diese subjektiven Theorien sind zwar den "Ausgangstheorien mehr oder weniger ähnlich, sind erkenntnistheoretisch aber von ganz anderer Qualität. Während die (intersubjektiven) Verhaltenstheorien psychologische Tatbestände erklären und vorhersagen wollen, sind die persönlichen Verhaltenstheorien selbst psychologische Tatbestände und damit Gegenstand unserer Wissenschaft" (WESTMEYER, HOFFMANN 1977, S. 233 f.).

WESTMEYER macht mit dem Hinweis auf die Existenz subjektiver Theorien zaghafte Zugeständnisse an den Ansatz von KELLY (persönliche Konstrukte), plädiert jedoch sofort wieder dafür, derartige "persönliche Verhaltenstheorien entbehrlich zu machen und Systeme effektiver technologischer Regeln zur Verfügung zu stellen" (WESTMEYER, HOFFMANN 1977, S. 234). Damit fällt er jedoch in seiner Argumentation auf ein "black-box"- und Objektmodell (1) menschlicher Individualität zurück,

(1) In seiner "Kritik der psychologischen Unvernunft" vertritt WESTMEYER (1973) explizit die Auffassung, daß das Verhalten eines Individuums nur dann erklärt sei, wenn dieses Verhalten Produkt der vom Forscher gesetzten Bedingungen sei. Damit bleibt kein Raum mehr für die vom Individuum gesetzten "Bedingungen".

das er in Ansätzen schon überwunden hatte (Zugeständnis heuristischer und subjektiver Aktivität) und das heute auch in der Verhaltensmodifikation nicht mehr dominiert (vgl. MAHONEY 1974).

WESTMEYERS Zögern, den Weg hin zu einem "Aktor-Modell" menschlichen Verhaltens zu beschreiten, wird deutlich in seinen Ausführungen zu seinem Vier-Felder-Schema "Verwendungsweisen von Theorien in der Verhaltenstherapie" (vgl. Abb. 9).

Abb. 9: Verwendungsweisen einer Theorie in der Verhaltenstherapie (nach WESTMEYER, HOFFMANN 1977, S. 235)

		logisch-systematisch	subjektiv
Status der Theorie	objektiv	(a)	(c)
	subjektiv	(d)	(b)

Gemäß diesem Schema kann "Anwenden einer Theorie" in der Verhaltensmodifikation in zweierlei Weise verstanden werden: als logisch-systematische (1) und als subjektive Anwendung. Sieht man einmal von der dieser Unterscheidung impliziten, m.E. problematischen Gleichsetzung von subjektiv mit unlogisch und unsystematisch ab, so eröffnen sich in Interaktion mit der Unterscheidung von "objektiven" (grundwissenschaftlichen und technologischen) und "subjektiven" (persönlichen) Theorien vier Deutungen der Verwendung von Theorien.

-
- (1) WESTMEYER versteht unter logisch-systematischer Verwendung einer Theorie die Möglichkeit einer exakten Messung der in der Theorie auftretenden abhängigen und unabhängigen Variablen bzw. die Möglichkeit, Meßwertverläufe über die Zeit zu ermitteln.

WESTMEYER billigt aus der Perspektive wissenschaftlich begründeter Praxis dem Fall (a), in dem objektive Theorien, z.B. eine allgemeine Ätiologietheorie, logisch-systematisch zur Anwendung kommen, den höchsten Stellenwert zu und bleibt damit dem Ideal totaler Bedingungskontrolle - gemäß der Methodologie des Kritischen Rationalismus - verbunden. Demgemäß betrachtet er die subjektive Verwendung subjektiver Theorien (Fall (b)) als Gegenpol zu Fall (a).

Die heuristische Nutzung grundwissenschaftlicher Theorien wird in der Deutung (c) erfaßt. Deutung (d), die logisch-systematische Anwendung subjektiver Theorien, harrt nach WESTMEYER noch der Klärung. Um dies zu leisten, ist es m.E. notwendig, den Rationalitätsbegriff in der von der "Erlanger Schule" (1) vorgegebenen und von GROEBEN (GROEBEN, SCHEELE 1977) für den Bereich psychologischer Theoriebildung explizierten Richtung (2) zu erweitern.

Als Beispiel "logisch-systematischer" Anwendung subjektiver Theorien ließen sich dann m.E. die Planung von Handlungen bzw. die Rechtfertigung von Handlungsplänen und/oder -vollzügen deuten, sofern diese etwa im Kontext eines intersub-

-
- (1) Vgl. KAMBARTEL 1973; KAMLAH 1973; LORENZEN, SCHWEMMER 1973. Nach Auffassung der Erlanger Philosophie ist durch Rückgriff auf den intersubjektiven rationalen Diskurs ("Transsubjektivität" - LORENZEN, SCHWEMMER 1973) eine wissenschaftliche Überprüfung normativer Sätze möglich. KÖNIG (1975, 1978) hat auf dieser Basis (Rechtfertigung von Normen) Erziehungswissenschaft als wissenschaftlich begründbare "praktische Disziplin" expliziert.
- (2) GROEBEN plädiert für eine Verzahnung des falsifikations-theoretischen Beobachtungskriteriums mit dem dialog-konsens-theoretischen Wahrheitskriterium (WESTMEYER, SCHEELE 1977, S. 58), um so die unglückliche Trennung in "konkurrierende Kriterienkonzeptionen in der Tradition der Psychologie" (a.a.O.) zu überwinden.

jektiven ("transsubjektiven") rationalen Diskurses (1) erfolgen, oder auf der Basis inter- und/oder intraindividuel-
ler Reflexion ablaufen, welche ihrerseits an bestimmten Me-
takonzepten des Handelns (z.B. etwa dem Konzept "Pädagogi-
sche Handlungskompetenz" bzw. "Reflektiertes Praktikerhan-
deln") ausgerichtet ist. Damit zeichnet sich die für reales
Handeln so bedeutsame Möglichkeit ab, intersubjektive und
personvariante, dialogdefinite, situationsvariante und gene-
relle Aspekte menschlichen Handelns systematischer zu behan-
deln.

8.2.1.4 Zur Bedeutsamkeit der Kontroverse "Technologie oder angewandte Wissenschaft" für das Konzept "Pädagogi- sche Handlungskompetenz"

Die Bedeutsamkeit der bisher in 8.2.1 umrissenen Diskussion
für das Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" umfaßt m.E.
folgende Aspekte:

- Die oben angesprochene Diskussion hat auf eine - im Bereich
der Verhaltensmodifikation - differenzierte Auffassung und
Verwendung der Begriffe "Theorie" und "Anwendung einer
Theorie" aufmerksam gemacht, die auch für das Konzept "Päd-
agogische Handlungskompetenz" bedeutsam ist.
- Die Diskussion hat gezeigt, daß die Forderung, "praktisches"
Handeln möglichst theoriegeleitet und wissenschaftsbezogen
zu verwirklichen, nur zu realisieren ist, wenn man von

(1) KÖNIG (1975, Bd. 2) spricht vom "praktischen Diskurs",
um damit zum Ausdruck zu bringen, daß die in der Tradi-
tion von KAMBARTEL und LORENZEN, SCHWEMMER vorgebrach-
ten Vorschläge in der konkreten Praxis nur annäherungs-
weise erreicht werden können. "Entscheidungen können
keineswegs immer intersubjektiv und begründet getroffen
werden" (KÖNIG 1978, S. 15), sondern kommen oft auch
aufgrund spezifischer Machtkonstellationen zustande,
was letztlich jedoch wiederum für die Berücksichtigung
des Diskurses spricht.

einer zu einfachen Sichtweise des Theorie-Praxis-Bezugs Abstand nimmt (z.B. von zu naiven Vorstellungen über die Anwendung grundwissenschaftlicher Theorien).

- Wesentliche Argumente, die im Zusammenhang mit der Explikation und Begründung des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" vorgetragen wurden (Teil I vorliegender Arbeit), werden durch eine objektspezifische Diskussion (Selbstverständnis der Verhaltensmodifikation) gestützt.
- Die Auswahl und Abstufung der Zeilenvariablen des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" läßt sich u.a. aufgrund der Technologiediskussion in der Verhaltensmodifikation rechtfertigen.

Diese Aspekte werden im folgenden weiter erläutert.

Will ein Metakonzept für professionelles Handeln in der sogenannten pädagogischen Praxis (Erziehung und Unterricht) dem Vorwurf begegnen, an den konkreten Problemen der Praxis vorbeizugehen, muß es Raum vorsehen für die unterschiedlichen Aspekte konkreten Handelns. Hinsichtlich der dem Handeln zugrundeliegenden Theorien und Wissensbestände bedeutet dies, daß nicht nur grundwissenschaftliche und allgemeine technologische Theorien sowie generelle (person- und situationsinvariante) Aussagen berücksichtigt werden dürfen, sondern auch idiographische und subjektive Theorien, sowie person- und situationsvariante generelle und partikulare Sätze (1).

Die Funktion eines Metakonzeptes für konkretes Handeln besteht nun darin, derartig unterschiedliche Handlungsgrund-

(1) Unter personvarianten generellen Aussagen werden Hypothesen über die von einer Person faktisch verfolgten Ziele verstanden (z.B. Ein faktisch verfolgtes Ziel von Hans ist im allgemeinen, Aufgaben erlassen zu bekommen). Es handelt sich hierbei nicht um eine singulare Aussage, wenn diesbezügliche Beobachtungen nicht nur ein einziges Mal gemacht wurden.

lagen in strukturierter Form zu erfassen, um Willkür und Beliebigkeit bei der Analyse bzw. Reflexion erziehlicher Wirklichkeit zu überwinden. Es liefert somit die Möglichkeit zur rationalen Rechtfertigung pädagogischen Handelns, die intersubjektiv, doch situationsvariant und dialogdefinit (vgl. KÖNIG 1975, 1978) zu erfolgen hat (1).

Hinsichtlich der Frage nach dem Verhältnis von objektiven und subjektiven Theorien bzw. personinvarianten und personvarianten generellen Sätzen muß darauf verwiesen werden, daß es wohl ein verhängnisvoller Irrtum gewesen sein dürfte, anzunehmen, eine sozialwissenschaftliche Theorie könne "sämtliche empirischen Argumente liefern, die der Praktiker für rationales Handeln benötigt" (KÖNIG 1978, S. 135).

"In der konkreten Entscheidungssituation ... sind nicht bereits vorliegende Aussagen anzuwenden, sondern hier sind eine Reihe von Argumenten überhaupt erst überprüfbar: Erst in der konkreten Entscheidungssituation läßt sich diskutieren, wie die vorliegende Situation beschaffen ist (welche Fähigkeiten, Einstellungen und welche Probleme die Schüler haben usw.), was die vermutlichen Ursachen für diese Situation sind bzw. mit welchen Folgen bei den und den Handlungen zu rechnen ist" (a.a.O.).

Dieser Sachverhalt entspricht genau der wissenschaftstheoretischen Feststellung, daß die Anwendung grundwissenschaftlicher Theorien oder Aussagen in der pädagogischen oder klinischen Praxis nur heuristisch bzw. über die Zwischenstufen nomopragmatischer Aussagen und technologischer Regeln möglich ist.

Theoriegeleitete und wissenschaftsorientierte pädagogische

(1) Dialogdefinit heißt Berücksichtigung der im Diskurs vorgetragenen Argumente.

Praxis kann daher nicht als ein Handeln begriffen werden, das deduktiv aus generellen (situations- und personinvarianten) Sätzen oder grundwissenschaftlichen Theorien abgeleitet ist (1), sondern nur als ein Handeln, in dem unterschiedliche objektive und subjektive Theorien und Wissensbestände in problemvarianter Weise Berücksichtigung finden, das jedoch prinzipiell der kriterienbezogenen (intra- und intersubjektiven) Reflexion und dem rationalen (praktischen) Diskurs offensteht.

Die situations- und personvariante Existenz unterschiedlicher Theoriearten (Inhalts- und Statusunterschiede) im praktischen Handeln wird im Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" zum einen durch die unterschiedlichen Abstufungen der Variablen "Begründungswissen", wie auch durch die Zeilenvariable "Theorieflexibilität" erfaßt. Hierbei kommt die These vom Werkzeugcharakter des "Theoriewissens" zum Tragen, die mit der von WESTMEYER hervorgehobenen unterschiedlichen Funktion und Verwendungsweise von Theorien im Entstehungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang verhaltensmodifikatorischer Technologie korrespondiert.

Mit Bezugnahme auf den non-statement-view hat KRAIKER (1976, S. 44) in seiner Kritik der WESTMEYERSchen Analyse des Theorie-Praxis-Bezugs dargelegt, daß und wie "unterschiedliche Theorien miteinander verträglich sein können" (a.a.O.) - vgl. hierzu 5.2.2 und 5.3.

Die Zeilenvariablen "Umsetzung" und "Kontrolle" des Konzeptes tragen dem Umstand Rechnung, daß Entstehungs- und Begründungszusammenhang technologischer Theorien bzw. Regeln keineswegs vollständig von der konkreten Handlungssituation ge-

(1) Die Gleichsetzung von "Anwendung" mit einer korrekten wissenschaftlichen Erklärung und Prognose ist für pädagogische Praxis keineswegs hinreichend. Die Ausweitung des Begriffes auf die heuristische Nutzung sowie den komplexen Zusammenhang nomologischer Sätze, nomographischer Aussagen und technologischer Regeln erscheint sinnvoll und zweckmäßig (s. auch KRAIKER 1976, S. 39 ff.).

trennt sind, ein Tatbestand, der auch in den oben zitierten Aussagen von KÖNIG (1978) zum Ausdruck kommt.

Speziell die Abstufung der Variablen "Umsetzung" (Dimension: algorithmisch-heuristisch), insbesondere die Berücksichtigung "heuristischen" Handelns, erfährt durch die Ergebnisse der Technologiediskussion eine Bestätigung. Auch im Detail und im Grundsätzlichen unterschiedliche Auffassungen vertretende Autoren (WESTMEYER 1976; YATES 1977; KRAIKER 1976, 1974) sind sich einig in der Möglichkeit und Notwendigkeit einer heuristischen Nutzung genereller Aussagen. Diese heuristische Aktivität stellt häufig die Voraussetzung dar für ein technologisches Vorgehen (vgl. die Forderungen LONDONS, LAZARUS', YATES'), für dessen Berücksichtigung und Erfassung im Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" neben der "Algorithmus-Dimension" der Spaltenvariablen "Begründungswissen" die Zeilenvariable "Kontrolle" vorgesehen ist.

Von den bei der Begründung des Konzeptes (Teil I der Arbeit) vorgetragenen Thesen werden von den Ergebnissen der verhaltensmodifikatorischen Technologiediskussion gestützt:

- die These von der Unmöglichkeit theoriefreien Handelns (vgl. 4.3.2),
- die These vom Werkzeugcharakter des Theoriewissens (vgl. 4.3.4),
- die These von der Notwendigkeit, den Theoriebegriff und den Anwendungsbegriff differenziert zu handhaben (vgl. Kap. 2, Kap. 5),
- die These, Praktikerverhalten als Handeln (aktives, kreatives, zielsetzendes Tun) zu deuten (vgl. 4.2).

Dies gilt auch für die in vorliegender Arbeit immer wiederkehrende Warnung vor einer Überschätzung der Bedeutung grundwissenschaftlicher Theorien und Aussagen für die Realisation theoriegeleiteter und wissenschaftsorientierter Praxis und die damit verknüpfte Forderung nach einem stärkeren

Selbstvertrauen und erhöhten Selbstbewußtsein des selbstkritisch handelnden Praktikers (vgl. 5.3).

Die Diskussion um das Selbstverständnis der Verhaltensmodifikation hat exemplarisch verdeutlicht, daß nicht nur der Praktiker häufig vor scheinbar oder de facto unlösbaren Problemen steht. Der WESTMEYERsche Rekurs auf subjektive Theorien und subjektiven Anwendungsmodus signalisiert die "Sisyphus-Aufgabe", mit der sich speziell Sozialwissenschaften konfrontiert sehen. Auch sein Vorschlag, das Anwendungsproblem durch Bezugnahme auf technologische Theorien und Regeln in den Griff zu bekommen, ist nicht frei von einer zumindest partiellen Verschiebung der grundsätzlichen Problematik (Gültigkeitsbereich).

So bleibt weitgehend unklar, wie bei der empirischen Ermittlung der Effektivitätswerte technologischer Regeln (1) die Konstanthaltung der die Wahrscheinlichkeitshypothesen bedingenden Faktoren bewerkstelligt werden kann.

Der weiterführende Wert der Diskussion um das Selbstverständnis der Verhaltensmodifikation besteht m.E. nicht nur in der Differenzierung der Begrifflichkeit und formalen Strukturierung des Theorie-Praxis-Bezugs. Er erstreckt sich auch auf den erneuten expliziten Hinweis, daß der problemadäquat und verantwortungsbewußt "praktizierende Verhaltenstherapeut nicht nur als Ausführungsgehilfe von speziell qualifizierten Verhaltenstherapieforschern" (SCHRÖDER 1977, S. 21) verstanden werden darf, sondern als ein Subjekt, das "eine direkte Entscheidungsverantwortung für die Strategie, Methodik und

(1) Für welche technologischen Regeln existieren derartige Effektivitätswerte denn überhaupt? Formulierungen wie "eine noch zu bewältigende Forschungsaufgabe" oder "gegenwärtig noch nicht befriedigend gelöst" lassen sich vielfach auch als vornehme Umschreibungen einer "Sisyphus-Aufgabe" wissenschaftlicher Aktivität deuten.

technische Durchführung seiner Therapien" (a.a.O.) trägt. Dies ist genau die Intention, auf die das Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" - natürlich im Bereich professioneller pädagogischer Praxis - zielt.

8.2.2 Implikationen des Wandels vom reaktiven (behavioralen) Objektmodell zum aktiven (epistemologischen) Subjektmodell

8.2.2.1 Der Wandel vom black-box-Modell zum Mediationsmodell der Informationsverarbeitung (Modell kognitiven Lernens)

Die Ausweitung verhaltensmodifikatorischer Methodik, Anwendungsbereiche und Begrifflichkeit sowie die Veränderung des Selbstverständnisses der Verhaltensmodifikation wurden von einer Veränderung des zugrundeliegenden Menschenbildes begleitet.

BANDURA (1974, 1976) spricht dies in seiner "Presidential Address" beim "Meeting of the American Psychological Association 1974" explizit an: "Die Vorstellung, die die Verhaltenstheorie von der Natur des Menschen vermittelt, beruht auf begrifflichen und gesellschaftlichen Grundlagen, die einer kritischen Überprüfung bedürfen" (BANDURA 1976, S. 205). "Theorien, die menschliches Verhalten als das Ergebnis externer Belohnungen und Bestrafungen erklären, bieten ein verstümmeltes Bild des Menschen, weil er sein Handeln ... durch selbstgeschaffene Konsequenzen steuert" (a.a.O., S. 209).

BANDURA weist darauf hin, daß die Ergebnisse der Forschung nicht mehr mit einem Menschenbild in Einklang zu bringen

sind, das Kognitionen, Emotionen, soziale Faktoren sowie Mechanismen der Selbstregulation modelltheoretisch außer acht läßt.

Er skizziert sodann ein Menschenbild, in dem Verhalten nicht automatisch erfolgt, sondern einen Informations- und Motivationsaspekt besitzt (Speicherung und Antizipation von Erfahrungen; aktive Verhaltensauslösung). Die funktionale Qualität einer Konsequenz ist nicht absolut, sondern erwächst erst aus der Aktivität des Individuums im Zuge eines sozialen Vergleichsprozesses: "Dasselbe Ergebnis kann also, je nachdem, auf wen man sich bei dem sozialen Vergleich bezieht, eine Belohnung oder eine Bestrafung werden" (a.a.O., S. 208).

Ein psychologisches Menschenbild habe der Selbststeuerung des Menschen Rechnung zu tragen. Es gelte zu berücksichtigen, daß sich zahlreiche Konflikte am Gegensatz von "externen" und "internen" Ereignissen entwickeln, die Konsequenzen eines Verhaltens von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängig sind und daß Verhalten nicht nur abhängige Variable ist, sondern als Teil einer reziproken Beziehung gesehen werden muß.

Im Anschluß an Überlegungen zum Freiheitsproblem vertritt BANDURA die Ansicht, daß das SKINNERSche Paradigma der Umweltkontrolle durch das Paradigma der persönlichen Kontrolle zu ergänzen sei. "Es trifft zu, daß Verhalten von Kontingenzen reguliert wird, aber die Kontingenzen werden teilweise von der Person selbst geschaffen... Das Verhalten schafft also teilweise die Umwelt, und die Umwelt beeinflusst das Verhalten in einer reziproken Weise... Obgleich sich die reziproken Einflußquellen für experimentelle Zwecke trennen lassen, wirkt die wechselseitige Kontrolle in der Realität gleichzeitig" (a.a.O., S. 221).

BANDURA hat ein Menschenbild umrissen, das eindeutig über

das klassische black-box-Modell hinausreicht. Gleichwohl bleibt er innerhalb der Sprach- und Zuordnungsregeln der Verhaltensmodifikation (1). So wird die Fähigkeit zur Selbstregulation nicht etwa aus dem ROGERSschen Blickwinkel der Selbstentfaltung betrachtet, sondern als eine Art kybernetischer Regelung institutioneller und individueller Größen auf der Basis eines spezifischen Freiheitsbegriffes.

"Freiheit hat mit Rechten genauso zu tun, wie mit Wahlmöglichkeiten und Verhaltenszwängen" (a.a.O., S. 220). Daher existiert "keine Inkompatibilität zwischen Freiheit und Determinismus. Unter dieser Perspektive wird Freiheit nicht begriffen als Abwesenheit von Einflüssen oder einfach Fehlen externer Zwänge, sondern wird positiv definiert, als die Fertigkeiten, über die jemand verfügt, und die Ausübung der Selbstbeeinflussung, auf der die Handlungswahl beruht" (a.a.O.).

Aus der Tatsache, daß BANDURA das Eingebundensein des Individuums in die Umwelt betont, den Schluß zu ziehen, daß damit die Fähigkeit zur Selbstregulation "gänzlich geleugnet" (FLADE 1975, S. 198) werde, erscheint als überzogene Kritik. Es darf kein Zweifel daran bestehen, daß mit der Hinwendung zum Subjektmodell keineswegs ein Verzicht auf Bemühungen um Konkretisierung der "subjektiven" Variablen einhergehen kann.

Dies zu vermeiden, genau darum geht es BANDURA mit seinem Festhalten an lerntheoretischen Sprach- und Zuordnungsregeln, wobei er sich der Probleme, die damit verknüpft sind, durchaus bewußt ist. Es sollte jedoch auch von denjenigen, welche ihrer Argumentation einen anderen Freiheitsbegriff als den von BANDURA zugrundelegen, bedacht werden, daß beispielsweise

(1) BANDURA beschränkt seine Ausführungen im wesentlichen auf die K-Komponente der KANFER-Gleichung (vgl. KANFER 1969).

se etwa die Grundkategorie humanistischer Psychologie, die "Selbstverwirklichung", eine vage "Leerformel" (NEUBERGER 1974, S. 107) bleibt - speziell aus der Perspektive konkreten Handelns -, solange man auf der semantischen Ebene verharrt.

Der Wechsel vom passiven, manipulierbaren und nur reagierenden Objekt zum aktiven, selbststeuernden und bewußt handelnden Subjekt ist m.W. bisher am ausführlichsten von MAHONEY (1974, 1977) in der verhaltensmodifikatorischen Literatur diskutiert worden.

MAHONEY beginnt seine Darstellung einer "Kognitiven Verhaltenstherapie", wie er die neueren Entwicklungen der Verhaltensmodifikation bezeichnet, mit der Feststellung, daß eine Ära zu Ende gegangen sei, nämlich die Ära der Nichtbeachtung innerer Ereignisse, und daß eine Ära des "denkenden Behavioristen" beginne.

Die Unhaltbarkeit der alten Ära des Vermeidens erschlossener Variablen, "mentalistischer" Phänomene und jeglicher Form psychologischen Erschließens, das "manchmal komische Ausmaße", "extreme semantische Verrenkungen", ja "beinahe-religiöse Ausmaße" (MAHONEY 1977, S. 14) annahm, artikuliert sich für MAHONEY am deutlichsten im Argument der Selbstanwendung. Würde man die Definition des Behavioristen - ein Wissenschaftler, der "seine Untersuchung auf öffentlich beobachtbare Ereignisse beschränkt" (1) "und Interferenzen bewußt vermeidet" (a.a.O., S. 17) - auf Behavioristen anwenden, so gäbe es "mehr Einhörner als Behavioristen" (a.a.O.).

(1) MAHONEY fragt die sich hartnäckig an der klassischen Physik orientierenden Verhaltensforscher, ob sie sich dessen bewußt sind, daß "keiner ihrer geachteten Kollegen in der Physik jemals ein Elektron tatsächlich beobachtet hat" (1977, S. 14).

Die Entwicklung der kognitiven Verhaltensmodifikation ist die Konsequenz der Einsicht, daß der "naive Realismus (oder die Doktrin von der 'unbefleckten Wahrnehmung') in bezug auf menschliches Verhalten funktional unhaltbar war. Das Individuum reagiert - nicht auf eine reale Umwelt, sondern auf eine wahrgenommene Umwelt" (a.a.O., S. 16).

Die Veränderung des wissenschaftlichen Modellobjektes, also der Gegenstandsauffassung verhaltensmodifikatorischer Theoriebildung, diskutiert MAHONEY, indem er sich mit verschiedenen Verhaltensmodellen auseinandersetzt.

MAHONEY vertritt nachhaltig den Standpunkt, daß es das klassische black-box-Modell (nichtvermittelndes S-R-Modell), welches die Verhaltensvariabilität ausschließlich mittels beobachtbaren input-output-Regelmäßigkeiten beschreiben und erklären will, zu erweitern bzw. grundlegend zu verändern gelte. Untersuchungen der semantischen Konditionierung und Generalisierung, der symbolischen Selbstreizung, der Bewußtheit und stellvertretenden Lernprozesse haben Daten geliefert, welche zu einem "nichtvermittelnden S-R-Modell" (black-box-Modell) schlecht passen. Zur Überwindung der Unverträglichkeiten gelte es, "vermittelnde" Verhaltensmodelle zu konzipieren.

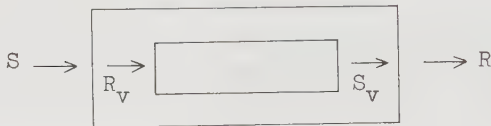
MAHONEY nennt drei Vermittlungsmodelle, welche die Unzulänglichkeiten des "nichtvermittelnden" black-box-Modells zu vermeiden vorgeben:

Vermittlungsmodell I: das verdeckte Konditionieren,
Vermittlungsmodell II: Informationsverarbeitungsmodell,
Vermittlungsmodell III: Modell kognitiven Lernens.

Das Vermittlungsmodell I, das verdeckte Konditionieren, kann letztlich als mehrfaches black-box-Modell begriffen werden (vgl. Abb. 10). Sein Wert ist zweifelhaft, da sich im Grunde die Probleme des einfachen black-box-Modells wiederholen, ja

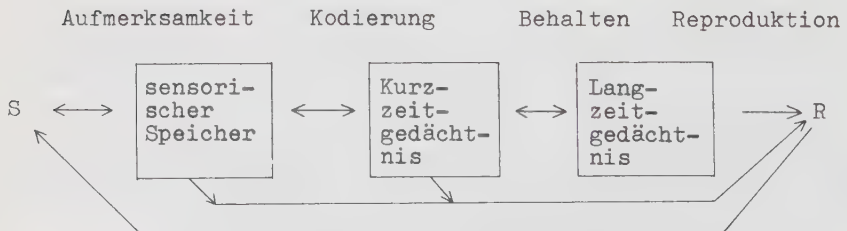
vervielfachen: Eine black box steuert die andere. Im Grunde stellt das Modell die behavioristische Form der von SKINNER kritisierten Homunculus-Auffassung der Mentalisten dar.

Abb. 10: Vermittlungsmodell der verdeckten Konditionierung (vermittelndes black-box-Modell)



Demgegenüber umfaßt das Vermittlungsmodell II, das Modell der Informationsverarbeitung, ausdrücklich Mechanismen der Informationsverarbeitung wie Transformation von Informationen in komplexe Codes, Speicherung der kodierten Informationen, Abruf und Benutzung der gespeicherten Informationen sowie mehrere Rückmeldeschleifen (vgl. Abb. 11).

Abb. 11: Mediationsmodell der Informationsverarbeitung (nach MAHONEY 1977, S. 147)



Das Modell erfaßt die Differenziertheit menschlicher Informationsverarbeitung ohne Zweifel wesentlich besser als das Modell der verdeckten Konditionierung. Es berücksichtigt un-

terschiedliche Instanzen, ihre wechselseitige Beziehung und den aktiven Charakter (Rückwirkungsmöglichkeiten) menschlicher Handlung.

Obwohl zwischen S und R eine ganze Menge passiert, erfaßt das Modell nur die kognitive Seite menschlichen Lernens, der motorische (ausführende) Aspekt wird nicht genügend spezifiziert. Dennoch muß dem Modell weiterführender Wert bescheinigt werden, es "betrachtet den Menschen grundsätzlich eher als aktiven Verarbeiter von Erfahrungen denn als passive oder funktional leere Zusammensetzung von Reiz-Reaktionsverbindungen" (MAHONEY 1977, S. 146).

Da das Modell durch seine Orientierung an informationstheoretischen Vorstellungen nicht spezifisch auf klinische Probleme ausgerichtet ist, versucht MAHONEY mit seinem Vermittlungsmodell III, dem "Modell des kognitiven Lernens", eine Konkretisierung des Informationsverarbeitungsmodells.

Dieses Modell stellt keine detaillierte Theorie dar, vielmehr versucht es, "verschiedene unterschiedliche Perspektiven zu integrieren, die von den formalisierten Theorien von Bandura (1971) und Bem (1972) bis zu den klinischen Methoden von Ellis (1962), Kanfer (1971) und Thoresen & Mahoney (1974) reichen" (MAHONEY 1977, S. 168). Die wichtigste Leistung des Modells ist eine Orientierungsleistung über die Veränderung des Modellobjektes.

"Eine der wichtigsten Eigenschaften der Perspektive des kognitiven Lernens ist ihre Anschauung vom Menschen als aktives Element bei seinem eigenen Wachsen und seiner eigenen Entwicklung. Er ist sowohl ein kontrollierter als auch ein kontrollierender Organismus; ein Produkt und ein Produzent von Umweltkräften ...

Das hervorstechendste Merkmal beim Modell des kognitiven

Lernens ist jedoch, daß es beim menschlichen Lernen die Vermittlung betont" (a.a.O., S. 169). "Seine auffallendste theoretische Annahme schlägt vor, daß Beziehungen zwischen Verhalten und Umwelt vorwiegend von erschlossenen Vermittlungsereignissen beeinflußt werden" (a.a.O., S. 195).

An vier Schwerpunkten (1) gestörter Vermittlung versucht MAHONEY - durch Bezug auf klinische und experimentelle Aussagen - die konvergierende Intention des Modells aufzuzeigen.

MAHONEY betrachtet sein kognitives Lernmodell, das seiner Meinung nach noch der Weiterentwicklung bedarf, als einen Schritt hin zu einem "empirischen Humanismus" und als Ausdruck eines neuen Paradigmas (2) in der Psychologie, des Paradigmas des "personal scientist".

In seinen Ausführungen "Ein Paradigma zum Überleben: der persönliche Wissenschaftler" zeichnet er eine neue Verantwortlichkeit des Forschers und Therapeuten. So sei es unsinnig, die Probleme, die ein Therapeut professionell behandelt, und die weiteren persönlichen Probleme eines Klienten als gänzlich voneinander verschieden zu betrachten. "Zwischen einem empirischen Forschungsproblem und einem Kummer bereitenden persönlichen Problem gibt es wenige qualitative Unterschiede, obwohl ihre Parameter und autonomen Begleiterscheinungen variieren können" (MAHONEY 1977, S. 310).

Die unsinnige Dichotomie einer Trennung in systematisch und logisch arbeitenden Forscher einerseits und "nur" subjektiv handelnden Alltagsmenschen andererseits (3) gelte es zu über-

-
- (1) Er geht ein auf: 1. Aufmerksamkeits- (Wahrnehmungs-) Faktoren, 2. Beziehungsprozesse, 3. Merkmale des Reaktionsrepertoires und 4. Feedback aus der Erfahrung.
 - (2) MAHONEYs Paradigmbegriff hat einen engeren Bedeutungsbereich als die KUHNsche Explikation bzw. die YATESche Auffassung nahelegt.
 - (3) Vgl. Abb. 9: WESTMEYERs Dichotomie logisch-systematischer und subjektiver Theorieanwendung.

winden. Dies erscheint möglich, wenn die Maßstäbe des Handelns der Wissenschaftler bzw. Therapeuten dem Praktiker bzw. Klienten vermittelt werden.

"Wir sollten danach streben, unsere Klienten mit denselben technischen Fertigkeiten auszustatten, die wir als Forscher verwenden, um problematische Situationen anzugehen und zu lösen" (a.a.O.). Es gelte, die Fähigkeit zur Problemanalyse, Hypothesenerstellung, zum Experimentieren und Evaluieren auch dem Praktiker bzw. Klienten zuzuerkennen und zu vermitteln. "Wenn der Kliniker den wissenschaftlichen Ansatz als nützliches Paradigma für seine eigenen Problemlösungsbestrebungen betrachtet, dann kann er seinem Klienten kaum von einem persönlichen Wissenschaftsparadigma abraten" (a.a.O.).

Um Mißverständnissen vorzubeugen, weist MAHONEY darauf hin, daß die Metapher "personal scientist" als ein Bild zu verstehen ist, "das den intelligenten erwachsenen ... Patienten ansprechen mag" (a.a.O., S. 315). Diese Metapher ist durchaus bei veränderten Bedürfnissen einer Klientel jederzeit veränderbar. Dies ändert nichts an der offensichtlichen "Wertschätzung strukturierten logischen Problemlösens zur Behebung persönlichen Leidens" (a.a.O.) (1). "Das Ziel des Paradigmas ist, wirksam zu sein, nicht Wissenschaftler zu spielen. Sein wesentliches Merkmal ist die Nützlichkeit einer aktiven, bewältigenden Theorie des Selbst" (a.a.O.).

Angesichts der Tatsache, daß die der "konventionellen Wissenschaftsmethodik" zugrundeliegende Wissenschaftstheorie (logischer Positivismus, Operationalismus, Falsifikationismus) veraltet ist, darf das Plädoyer für eine Orientierung

(1) Als weitere Bedingungen für die Lebensfähigkeit des Paradigmas erachtet MAHONEY: die Anwendung primär bei "erwachsenen" Klienten und die Berücksichtigung nicht-kognitiver Veränderungen neben kognitiven.

an wissenschaftlichen Problemlösestrategien nicht gleichgesetzt werden mit unkritischer Datengläubigkeit, unreflektierter Übernahme "konventioneller wissenschaftlicher Genauigkeit" oder dem Bemühen um ehrfurchtsvolle Annäherung an "Maßstäbe für Falsifizierbarkeit, Operationalismus, Überprüfen von Null-Hypothesen usw." (a.a.O., S. 329).

Vielmehr stellt die Orientierung an den Interessen des Klienten nach MAHONEY den Grundrahmen für die Ausarbeitung des neuen "personal scientist"-Paradigmas dar. Damit bezieht MAHONEY Stellung gegen ein Wissenschaftsverständnis, das von einer grundsätzlichen Trennung von Wissenschaft und realer Lebenswelt ausgeht, und folgt der bekannten MILLERSchen Forderung: "to give psychology away to the people who need it" (MILLER 1970, S. 999).

GROEBEN (1975 b) gelangt auf der Basis einer wissenschaftstheoretischen Analyse gegenwärtigen psychologischen Wirkens, insbesondere der behavioral orientierten Ansätze, zu ähnlichen Ansichten, wie sie MAHONEY vertritt. Ansetzend an WESTMEYERS Analysen und Präzisierungsversuchen (1) der Wissenschafts- und Gegenstandskonzeption in der Psychologie konstatiert er eine Reihe von "Anomalien als Richtungshinweise für den Paradigmawechsel" (GROEBEN, SCHEELE 1977, S. 15) vom "behavioralen" zum "epistemologischen" Subjektmodell (2).

Am deutlichsten zeigen sich Hinweise auf Anomalien beim (wissenschaftstheoretischen) Blick auf die Methodik der So-

(1) WESTMEYER (1973), "Kritik der psychologischen Unvernunft".

(2) Das "behaviorale Subjektmodell fragt nach dem Menschen unter der Kontrolle der Umgebung" (GROEBEN, SCHEELE 1977, S. 14). Die Bezeichnung "epistemologisch" kennzeichnet nach GROEBEN das "Hypothesen generierende und prüfende menschliche Subjekt" (a.a.O., S. 48).

zialwissenschaft (1), im "awareness"-Problem beim operanten Konditionieren verbalen Verhaltens, sowie im Argument der "Selbstanwendung".

"Das behaviorale Subjektmodell ist ... durch eine spezifisch widersprüchliche Polarität gekennzeichnet: auf der Seite des Erkenntnissubjekts (Forschers) setzt es eine hochgradig aktiv-realisierende Realitätskonstruktion ... voraus, für die Seite des Erkenntnisobjekts (qua 'behavioralen Subjekts') folgt jedoch gerade aus dieser Realisationsorientierung der Erkenntnishaltung die Konstituierung als hochgradig (bis ausschließlich) von der Umwelt abhängiges/konstruiertes Individuum" (a.a.O., S. 15).

SCHEELE nennt sechs Aspekte, an denen sich Grenzüberschreitungen des behavioralen Paradigmas zeigen (GROEBEN, SCHEELE 1977, S. 211/212):

- "konzeptuelle Inkohärenzen" (z.B. Selbstkontrolle);
- "methodendeterminierte 'Gegenstands'reduktionen" (z.B. black-box-Modell; Anpassung an rigide Beobachtungsvorschriften);
- "kognitive Begriffsimplicationen" (z.B. private events; Vertrag);
- "empirische Anomalien, zumindest im Sinn uneinheitlicher Ergebnisse, deren Uneinheitlichkeit durch kognitive Rekonstruktion aufgelöst werden kann";
- "ein höheres Erklärungspotential bei der Berücksichtigung kognitiv-epistemologischer Variablen" (z.B. Modelllernen; Vertragssteuerung aufgrund kognitiver Aspekte);
- "Möglichkeiten konstruktiver Weiterentwicklung bei Integration in das epistemologische Forschungsprogramm" (z.B.

(1) Aufgrund der Vorordnung von Präzisierungsforderungen führt das Ideal konventioneller sozialwissenschaftlicher Methodik zur Trennung in qualitativ unterschiedliche Sprachebenen, das "Sprachsystem des Forschungssubjekts trifft nicht das des -objekts!" (GROEBEN, SCHEELE 1977, S. 19).

Berücksichtigung von Wert-Aspekten; realistischere Theorie-Praxis-Beziehung).

Im epistemologischen Subjektmodell wird diese inhärente, widersprüchlich-asymmetrische Subjekt-Objekt-Relation aufgegeben. Es erfolgt ein Wechsel "weg von der Kontrolle durch die Umwelt hin zu einer (kognitiven) Konstruktion von Realität als Problemkonstituierung" (a.a.O.). Das "subjektive Reflektieren/Theoretisieren/Wissen" (a.a.O., S. 20) gilt nicht mehr als "mentalistische Störvariable", sondern wird vielmehr zum zentral-thematischen Gegenstandsbereich.

Als Beispiele inhaltlicher Konkretisierungen dieses thematisierten epistemologischen Subjektmodells nennt GROEBEN

- die neuere Entwicklung der Lerntheorie, insbesondere der Verhaltensmodifikation (Selbstkontrolle, kognitive Wende; "personal scientist"),
- die "kognitive Rekonzeptualisierung" der Persönlichkeitstheorie innerhalb einer sozialen Lerntheorie (z.B. MISCHEL 1969),
- wahrnehmungspsychologische Ansätze, die "eine - kognitive - Aktivität und Konstruktivität des perzipierenden Subjekts in den Mittelpunkt stellen (überzeugendstes Beispiel NEISSER 1974)" (GROEBEN, SCHEELE 1977, S. 31),
- die Entwicklungspsychologie "in der Version des monolithischen Ansatzes von PIAGET" (a.a.O.) und
- die von "jeher 'weichere' (d.h. kognitiven Variablen gegenüber aufgeschlossener) Sozialpsychologie" (a.a.O.), die durch einen Wechsel der dominierenden Theorieperspektive gekennzeichnet ist (Wechsel von der Dissonanztheorie zur explizit epistemologischen Attributionstheorie).

GROEBENs Analyse (GROEBEN 1975 b, GROEBEN, SCHEELE 1977) liefert eine umfassende wissenschaftstheoretische Aufarbeitung der Veränderungen des Objektmodells (Menschenbildes) psychologischen Theoretisierens und Forschens bzw. verhaltensmodifikatorischer Arbeit.

8.2.2.2 Implikationen der veränderten Gegenstandsauffassung (epistemologisches Subjektmodell) für ein Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz"

Die zentralen Grundannahmen des epistemologischen Paradigmas beinhalten

- ein Menschenbild bzw. ein wissenschaftliches Modellobjekt, welches das Individuum als Hypothesen generierendes und prüfendes Subjekt darstellt;
- die Aufhebung der Asymmetrie von Forscher und Alltagsmensch, indem durch das Postulat einer epistemologischen Strukturparallelität von "Theoretiker" und "Praktiker" eine Subjekt-Subjekt-Relation begründet wird;
- die Berücksichtigung kognitiver bzw. vermittelnder Variablen als paradigmaadäquate Erklärungs- und Beschreibungsmöglichkeit mit der Folge einer Verringerung partieller bzw. reduktionistischer Problemkonstituierungen;
- eine Ergänzung, nicht eine Aufhebung des empirischen Falsifikationskriteriums durch Einbezug des konsenstheoretischen Wahrheitskriteriums und Betonung der (kriterienbezogenen) Reflexivität des Individuums.

Es wird also die kognitive Aktivität und Reflexivität in den Mittelpunkt von Problemkonstitution, Forschungsprozeß bzw. von konkretem Handeln gestellt.

GROEBEN, SCHEELE (1977) haben in einem Vergleich der Kernannahmen des behavioralen und epistemologischen Paradigmas die paradigmaabgrenzenden Merkmale als "polar-dichotom" und "gegenstandserschöpfend" angesetzt. Dies impliziert, daß zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Diskussion die "durch Abgrenzung miteinander verbundenen Paradigmen wechselseitig die Anomalien erklären können und zwar vollständig erklären können" (a.a.O., S. 198) (1).

(1) Die Berechtigung hierzu leiten die Autoren aus "der bisherigen gegenseitigen Kritik und den dabei als Begründung vorgebrachten empirischen Befunden her" (GROEBEN, SCHEELE 1977, S. 198).

Diesem Sachverhalt galt es bei der Entwicklung des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" dadurch Rechnung zu tragen, daß beide Forschungsprogramme (im Sinne akzentuierend-abgrenzender Gegenstandsauffassung) im Auge behalten wurden. Soll nämlich ein Metakonzept realen Handelns seine Funktion erfüllen, konkretes Handeln systematisch und kriterienbezogen zu beschreiben, muß es an den Kriterien "Optimierung des Realitätsgehalts" und "Praxisrelevanz" ausgerichtet sein.

Dies erscheint dann gegeben, wenn das Konzept - gemäß der Annahme vom Vorliegen zweier "polar-dichotomer" und "gegenstanderschöpfender" Paradigmen - sowohl bei der Bewältigung komplexerer Probleme anwendbar ist, zu deren Lösung beispielsweise kognitive bzw. heuristische Prozesse nötig sind (z.B. Zuordnung konkreter spezifischer Phänomene zu allgemeinen Aussagen oder zu Theorien), als auch bei engeren spezifischeren Problemen bzw. Aufgaben, deren Bewältigung ein Zurückgehen auf behavioristische, a-rationale Techniken zuläßt bzw. nötig macht.

Gleichwohl ist die epistemologische Perspektive - aufgrund der "Anwendungsproblematik" - der behavioralen vorgeordnet, was sowohl in der Auswahl und Abstufung der Variablen des Konzeptes, welche die generische und reflexive Aktivität betonen, seinen Ausdruck fand, als auch in der Konzeption der SOLL-Konstellation "Reflektiertes Praktikerhandeln".

Die Notwendigkeit und Berechtigung dieser Vorordnung der potentiellen Rationalität und Reflexivität des Praktikers wurde an früherer Stelle auf unterschiedlichen Argumentationsebenen diskutiert (vgl. insbesondere Kap. 2; Kap. 4; Kap. 5; Abschnitt 8.1). Im Bereich verhaltensmodifikatorischen Wirkens sei beispielhaft nochmals an die Notwendigkeit erinnert, im Rahmen einer Verhaltensanalyse über funktionale Parameter

hinaus, strukturelle Parameter (1) zu berücksichtigen, sofern in konkreter Situation mittels Verhaltensanalyse, Selbstkontrollverfahren oder auch gemäß dem operanten Prinzip (Verstärkeranalyse, -auswahl) gearbeitet werden soll (vgl. 8.1).

So kommt SCHRÖDER (1977, S. 14) aufgrund seiner praktischen Erfahrungen zu der skeptischen Feststellung: "Verhaltenstherapeutische Begriffe, die in ihrem Bedeutungsgehalt verlässlich und abgrenzbar erscheinen, wie Stimuluskontrolle, kontingente Verstärkung, Entspannung usw., erweisen sich bei ihrer Anwendung in der Therapie häufig als pseudopräzise Sachverhalte und Konstrukte mit erheblichen Randunschärfen" (a.a.O., S. 14).

Diese Erfahrung gilt analog für den Bereich "Pädagogische Verhaltensmodifikation". Wenn dennoch - wie in 8.1 exemplarisch gezeigt - verhaltensmodifikatorische Prinzipien, Methoden und Konzepte offenbar für pädagogische bzw. therapeutische Praxis Bedeutsamkeit besitzen bzw. als relevant betrachtet werden, dann wohl deshalb, weil "Pseudopräzision" und "Randunschärfen" durch die kognitiv-reflexive Aktivität des Praktikers überwindbar erscheinen.

Darüber hinaus bleibt festzuhalten, daß generative kognitive Aktivität bei verhaltensmodifikatorischen Konzepten und Prinzipien nicht nur möglich ist, sondern sogar mehr oder weniger deutlich von diesen gefordert wird (z.B. durch das Prinzip der Zielpräzisierung, der Forderung nach Überprüfung und Rückmeldung, der Problemeingrenzung, der Eigenaktivität (Vertrag) u.a.).

In diesem Sinne hat JAEGLI (1975) eine Reihe von mehr oder

(1) BRAUN (1978) hat für den Bereich verhaltenstherapeutischer Diagnostik auf formaler Ebene eine Verknüpfung struktureller und funktionaler Parameter versucht (S. 1660 - 1688).

weniger impliziten Annahmen (1) herausgearbeitet, ohne die offenbar Verhaltenstherapie-Praxis nicht funktionieren würde. Diese "persönlichkeitstheoretischen Implikationen" erweisen sich bei näherer Betrachtung als konstitutive Komponenten eines epistemologischen Subjektmodells (Autonomie, Aktivität, Rationalität; Reflexivität; durchschaute, vollständige Information; komplexe Verhaltensstrukturen).

Angesichts des Nachweises konstitutiver epistemologischer Komponenten in einem Konzept, das ursprünglich mit der Absicht entworfen worden war, genau diese Komponenten auszuschalten, erschien es notwendig, zweckmäßig und sinnvoll, im Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" explizit und von vornherein derartigen Komponenten Rechnung zu tragen, um damit eine Voraussetzung zu schaffen für die Vergleichbarkeit von Handlungen bzw. Problemsituationen, die mittels behavioraler Sprache nicht oder nur unzureichend beschrieben werden können.

Mit der Vorordnung der epistemologischen Perspektive (im Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz") wird eine theoretische Grundlage für die Verwirklichung theoriegeleiteter und wissenschaftsorientierter Praxis geschaffen. Auf der Basis eines Menschenbildes, welches ein Hypothesen generieren-

-
- (1) Als Kernannahmen gegenwärtiger Verhaltenstherapie-Praxis nennt JAEGLI (1975, S. 423 ff.):
- Therapeut und Klient sind prinzipiell gleichgewichtig Planende;
 - Verhaltensmodifikation vermeidet prinzipiell asymmetrische Überforderung, da Klient so lange üben darf, bis er sein Ziel erreicht hat;
 - Erfolg der Modifikation ist abhängig von der Aktivität des Klienten (was im Rahmen des black-box-Modells nicht möglich wäre);
 - das "Moment der aktuellen Determination" impliziert den Menschen als adaptives lernendes System;
 - Verhaltenstherapie bietet vergleichsweise prinzipiell eine umfassende Flexibilität und Variabilität der Methoden und berücksichtigt so die Individualität des Klienten.

Ähnlich argumentieren KÄMMERER, REHAHN (1978).

des und prüfendes, kognitiv-reflexives und kritisch-rationales Subjekt zum Gegenstand hat, läßt sich die Rolle des professionellen pädagogischen Praktikers als planvolle, ziel- und methodenreflektierende Aktivität konstitutiv einführen.

Die Berücksichtigung der heuristischen Dimension, des Vorliegens unterschiedlich reflektierter Wissensbestände, sowie der person- und situationsvarianten (problemspezifischen) Verwendung und Bedeutsamkeit unterschiedlicher Theorien im Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" stellt nicht nur eine notwendige Konsequenz aus den "Anwendungsproblemen" wissenschaftlicher Aussagen und Theorien dar, sondern ist konstitutiv mit der Bezugnahme auf ein aktiv handelndes Subjekt verknüpft.

Dieser Sachverhalt ist nicht ohne Bedeutsamkeit für das Rollenverständnis des Lehrers und sein Verhältnis zum Schüler. Schließlich ist ein epistemologisches Subjektmodell auch für den Schüler gültig. Angesichts der epistemologischen Komponenten der Schülerpersönlichkeit ist es nicht gerechtfertigt, den Schüler ausschließlich als "Objekt" pädagogischer Einflußbemühungen zu betrachten, wie es häufig aufgrund empiristisch verzerrter Darstellung oder ungenügend reflektierter Übernahme wissenschaftlicher Aussagen der Fall ist (z.B. Überschätzung der Unterrichtstechnologie, der Wirksamkeit verhaltensmodifikatorischer Techniken, u.ä.).

Ein Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" hat daher explizit das Reflexionsniveau der dem Handeln zugrundeliegenden Wissensbestände anzusprechen und die Anwendungsmodi zu thematisieren. Damit erst eröffnet sich die Möglichkeit, eine voraussetzungsspezifische Problemkonstituierung und -bewältigung auf ihre Berechtigung hin (intersubjektiv) zu überprüfen.

Die dem epistemologischen Paradigma inhärente Aufhebung der

asymmetrischen Forscher-Praktiker-Beziehung (1) hat im pädagogischen Bereich mehrere Parallelen. Neben der oben erwähnten Lehrer-Schüler-Beziehung, die nicht als Subjekt-Objekt-Relation, sondern als Subjekt-Subjekt-Beziehung zu konstituieren ist, artikuliert sie sich bei der Anwendung wissenschaftlicher Aussagen durch den Praktiker.

So wurde von der Pädagogischen Handlungsforschung (HEINZE u.a. 1975; KLAFFKI 1975) darauf hingewiesen, daß Innovationen im Erziehungsbereich ohne Einbeziehung der praktisch tätigen Pädagogen, und zwar in Form einer möglichst symmetrischen Subjekt-Subjekt-Relation von Forschern und Praktikern, kaum realisierbar waren (2).

Dieses Symmetriepostulat darf jedoch nicht als unterschiedslose Gleichberechtigung, Gleichmacherei oder völlige Identität der Handlungsabläufe und Argumentationstiefen mißverstanden werden. Vielmehr wird nur die Strukturparallelität der subjektiven Kognitions- und Reflexionssysteme postuliert, womit keineswegs Kompetenz- und Fähigkeitsunterschiede geleast werden.

Bezüglich der Aufarbeitung wissenschaftlicher und naiver Theorien bzw. Wissensbestände für eine theoriegeleitete und wissenschaftsorientierte Praxis ist diese Strukturparallelität auf der Basis eines epistemologischen Subjektmodells und angesichts der bekannten Anwendungsproblematik unabdingbar, denn erst mit der Übernahme der Subjektrolle liegt nämlich - im Optimalfall - eine vollständige Orientiertheit über die jeweilige Problemstellung und die verfügbaren Lösungsstrategien vor.

(1) Hier wäre auch MAHONEYs Forderung nach dem "personal scientist" einzuordnen.

(2) Es sei in diesem Zusammenhang an die schon an früherer Stelle erwähnten, von INNERHÖFER dokumentierten Schwierigkeiten der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Psychologen erinnert.

Ein Konzept, welches zu größerer Wirksamkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis beitragen will und damit zugleich eine potentielle methodische und inhaltliche Überlegenheit wissenschaftlicher gegenüber subjektiven Theorieausagen unterstellt (vgl. WEINERT 1977), muß angesichts der Notwendigkeit, subjektive Kognitionssysteme zu berücksichtigen, Raum geben für einen "Prozeß des Austausches von wissenschaftlichen und naiven Theorien" (HECKHAUSEN 1975).

Bei Bezugnahme auf ein Subjektmodell steht nicht nur ein prinzipiell erhöhtes Erklärungspotential zur Verfügung, sondern auch ein erhöhtes Anwendungspotential, da durch die konstruktive Leistung des Praktikers die Anwendung behavioristischer Techniken (z.B. Verstärkung, Beobachtung) nicht ausgeschlossen, sondern meist erst ermöglicht wird (1).

Hieraus folgt, daß ein Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" offen zu sein hat für personvariante unterschiedliche Kompetenz-, Wissens- und Fähigkeitsgegebenheiten, darüber hinaus jedoch aufklärende und korrigierende Funktion besitzen muß, indem es über individuelle und momentane Situationen hinausweist.

8.3 Ausgewählte Beispiele heuristischen Vorgehens im Bereich "Pädagogischer Verhaltensmodifikation" als Ausdruck theoriegeleiteter und wissenschaftsorientierter Praxis

Nachdem die Analyse der neueren Entwicklung der Verhaltensmodifikation exemplarisch gezeigt hat, daß eine theoriegeleitete und wissenschaftsorientierte Praxis ohne Berücksichtigung der generativen Fähigkeiten eines bewußt und selbständig han-

(1) Damit ist das empirische Falsifikationskriterium gewahrt.

delnden Praktikers nicht möglich ist, soll nun am Beispiel Pädagogischer Verhaltensmodifikation aufgezeigt werden, wie durch heuristische Aktivitäten eine Annäherung an die oben genannte Zielvorstellung erreicht werden kann. Damit werden zugleich inhaltsspezifische Beispiele pädagogischer Handlungskompetenz geliefert.

Zunächst wird an einem konkreten Problem verdeutlicht, wie eine heuristische bzw. subjektive Nutzung (vgl. Abb. 9) grundwissenschaftlicher Theorien zur Planung und Begründung ganz spezieller erziehhlicher bzw. unterrichtlicher Maßnahmen führen kann.

Problem:

IST-Situation: Ein Schüler hat die Angewohnheit, fast ständig während des mündlichen Unterrichts oder bei Stillarbeit mit den Fingern der linken Hand auf den Tisch zu trommeln. Lehrer und Mitschüler empfinden das Klopfen als störend. Mahnungen, Strafandrohungen und Appelle führten zu keiner nachhaltigen Änderung der Verhaltensweise.

SOLL-Situation: Der Schüler soll das Fingertrommeln aufgeben.

Bemerkung:

Die beklagte Verhaltensweise des Schülers kann als Habit betrachtet werden, die Ausführung erfolgt weitgehend automatisiert. Es handelt sich im Grunde um eine klinische Symptomatik (Verhaltensstereotypie), die in der Regel jedoch nicht mittels klinischer Therapie angegangen wird, sondern im pädagogischen Feld bewältigt werden muß. Pädagogische Verhaltensmodifikation fungiert in diesem Kontext therapeutisch.

Heuristik:

In Analogie zu einem Beispiel von YATES (1977, S. 222 ff.) läßt sich aus der HULLschen Lerntheorie eine Beeinflussungsstrategie ableiten, die eine Änderung der beklagten Verhaltensweise verspricht: Durch "massierte Übung" der beklagten Verhaltensweise läßt sich eine "konditionierte Hemmung" aufbauen, welche die Ausführung der Verhaltensweise unterbindet. Eine heuristische Anwendung liegt vor, da keine Messungen der Variablen der HULLschen Formel (1) erfolgen.

Nach HULL führt jede Reaktion, die ein Individuum ausführt,

(1) Die bekannte HULLsche Grundformel lautet:

$\bar{S}^E_R = (S^H_R \times D) - (I_R + S^I_R)$. $\bar{S}^E_R$ = effektives Reaktionspotential; S^H_R = Gewohnheitsstärke; D = Triebstärke; I_R = reaktive Hemmung; S^I_R = konditionierte Hemmung.

zu einem kumulativen Anstieg einer "reaktiven Hemmung", die dem positiven Reaktionspotential (Tendenz, die Handlung auszuführen) entgegenwirkt und nach einer Ruhepause wieder verschwindet. Die "reaktive Hemmung" stellt ihrerseits einen aversiven Zustand (negative Triebssituation) dar, so daß ihr Abbau belohnend wirkt (Triebentspannung). Diese Triebentspannung bewirkt den Aufbau einer sogenannten "konditionierten Hemmung", die nach YATES als ein Habit anzusehen ist, welches mit dem positiven Reaktionspotential unverträglich ist. Der Tendenz, die Reaktion auszuführen, steht mit der Ausbildung der konditionierten Hemmung die Tendenz gegenüber, die Reaktion nicht auszuführen.

Um eine konditionierte Hemmung (Tendenz, die Reaktion nicht auszuführen) aufzubauen, deren Wirkungspotential zumindest gleich groß ist wie das des "positiven Reaktionspotentials" (Tendenz, die Reaktion auszuführen), bedarf es der Ausbildung einer hohen "reaktiven Hemmung". Dies kann dadurch erreicht werden, daß die Reaktion massiert ausgeführt wird, so daß die reaktive Hemmung zunächst nicht durch kurze Pausen auf ein erträgliches Maß reduziert wird, sondern kontinuierlich anwächst.

Übertragen auf das oben genannte Beispiel bedeutet dies, daß der Schüler nicht angehalten wird, das Trommeln einzustellen, er wird vielmehr angehalten, es vermehrt, in "massiver Übung", auszuführen, um somit eine hohe "reaktive Hemmung" und mit deren Abbau dann eine "konditionierte Hemmung" aufzubauen. Da motorische Komponenten in der beklagten Verhaltensweise eine zentrale Rolle spielen, dürfte sich eine "reaktive Hemmung" relativ rasch ausbilden, so daß dafür zu sorgen wäre, daß die massierte Übung nicht zu früh unterbrochen wird (zwischenzeitliche Herausnahme des Schülers aus dem Unterrichtsverlauf; Beobachtung der Ausführung, eventuell durch einen Partner). Un erwünschte Nebenfolgen (z.B. Störgeräusche, Ablenkung) sind durchaus vermeidbar (weiche Unterlage; Abbau des Besonderheitscharakters der Situation durch aufklärende Gespräche).

Es sei darauf hingewiesen, daß es in vorliegendem Beispiel

nicht um die Angemessenheit der HULLschen Theorie geht; vielmehr galt es zu verdeutlichen,

- wie aus einer (formalisierten) Theorie auf heuristische Weise spezielle Maßnahmen zur Bewältigung anstehender Problemsituationen abgeleitet werden können (heuristische Umsetzung reflektierten Begründungswissens),
- wie aufgrund kompetenten Praktikerhandelns (Fähigkeit, Theoriewissen und konkrete Problemsituation in aktiver Weise aufeinander zu beziehen) eine Verbesserung (Konstruktion) von Praxis möglich ist, indem Maßnahmen ergriffen werden, die der naiven Erfahrung (Übung macht den Meister) entgegenstehen und
- wie spezielle Maßnahmen durch Bezugnahme auf theoretische bzw. wissenschaftliche Aussagen begründet werden können (Vorliegen "reflektierten" Praktikerhandelns bzw. theoriegeleiteter und wissenschaftsorientierter Praxis).

Das Bemerkenswerte an obigem Beispiel liegt ja darin, daß die Maßnahme der "massierten Übung" nicht mit der trivialen Erfahrung begründet werden kann, daß bei Übung Ermüdungserscheinungen (reaktive Hemmung) auftreten. Vielmehr erwächst die Rechtfertigung aus theoretischen Überlegungen zum HULLschen Konstrukt der "konditionierten Hemmung", denn ohne dieses Konstrukt ist nicht einsichtig, wieso nicht schon die gewöhnliche Ausführung (immerhin handelt es sich um eine häufig ausgeführte Reaktion) den gleichen Effekt wie "massierte Übung" besitzt. Mit dem Konstrukt "konditionierte Hemmung" liegt eine theoretische Begründung praktischer Maßnahmen vor.

Man mag einwenden, daß obige - zugegebenerweise etwas diffizile - Ableitung vom Praktiker (Lehrer) nicht geleistet werden könne. Dies mag durchaus eine zutreffende deskriptive Beschreibung gegenwärtiger Praxis sein, spricht jedoch nicht gegen die Möglichkeit der Verbesserung gegenwärtiger Praxis. So wäre gegenzufragen, inwieweit durch ein inadäquates Theorie-Praxis-Verständnis (vgl. Meisterlehre-Konzept) von vorn-

herein derartige Begründungsbemühungen (Charakteristikum kompetenten professionellen pädagogischen Wirkens) unterbunden werden, inwieweit die "wissenschaftliche" Ausbildung der praktisch tätigen Pädagogen (z.B. Lehrer) hier Mängel aufweist (Ausbildung zum Fachwissenschaftler (1) anstatt zum "theoriegeleiteten und wissenschaftsorientierten" Praktiker; dies gilt auch für den pädagogisch-psychologischen Ausbildungsbereich) und inwieweit es überhaupt notwendig ist, derartige heuristische Ableitungen aus Grundagentheorien stets als totale Neuschöpfung zu begreifen.

Auch in obigem Beispiel war die "Erst"-Ableitung durch YATES schon in anderem Kontext und bei anderer Problematik geleistet worden. Der heuristische und generative Prozeß bestand vielmehr darin, das Konstrukt und die Ableitungsüberlegungen auf eine spezifische Problemstellung zu übertragen bzw. die Möglichkeit hierfür zu erkennen und die Angemessenheit der Übertragung zu überprüfen (2). Exemplarische Beispiele dieser Art erscheinen mir daher durchaus als eine angemessene Möglichkeit, im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsbemühungen theoriegeleitetes und wissenschaftsorientiertes Praktikerhandeln anzubahnen.

An obigem Fall lassen sich auch die im Teil I der Arbeit (vgl. 4.1) angesprochene Unterschiedlichkeit wissenschaftlicher und praktischer Probleme, sowie der höhere Stellenwert der operativen Bedeutsamkeit einer Theorie gegenüber ihrer explikativen Wertigkeit im Rahmen praktischer Tätigkeit (vgl. 4.3.4) exemplarisch veranschaulichen.

Eine theoretische Begründung "massierter Übung" (negative

(1) vgl. ULLICH, K. (1976), insbesondere S. 113 - 156.

(2) Eine Wiederholung in gleichem Kontext (gleiches Problem und gleiches Umfeld) wäre im Rahmen des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" nicht als "heuristische", sondern als "algorithmisch-überlegte" Wissenstransformation "reflektierten Begründungswissens" einzustufen.

practice) ist nämlich nicht nur mit Bezugnahme auf HULL möglich, auch aus dem theoretischen Ansatz von DUNLAP (1928, 1932) läßt sich massierte Übung ableiten. DUNLAP stellt nicht äußere Verhaltensweisen, sondern subjektive Prozesse in den Mittelpunkt der Betrachtung, ein Ansatz, der - wie oben gezeigt - seine Renaissance in der neueren Entwicklung der Verhaltensmodifikation findet. "In negative practice the determining factors are the thoughts and desires involved in practice" (DUNLAP 1932, S. 96).

Die Betonung des kognitiven Moments, der bewußten und gewollten Einstellungen des Klienten spielen die zentrale Rolle in DUNLAPs Reformulierung des klassischen Gesetzes der "habit formation". Seine Grundthese beinhaltet, daß die Wirkung einer Reaktionswiederholung durch die Art der integrierten Denkprozesse weitgehend bestimmt wird. Seine Gamma-Hypothese von 1932 (1) besagt, daß das Auftreten einer Reaktion an sich keinen Einfluß auf die Wahrscheinlichkeit ihres Wiederauftretens habe. Erst beim Vorhandensein entsprechender kognitiver und motivationaler Komponenten kann die Wiederholung einer Reaktion allmählich zu ihrem Verschwinden führen (Beta-Hypothese von 1932).

Eine willkürliche Wiederholung ansonsten stereotyper Verhaltensweisen (gelernte Gewohnheiten) bewirkt, daß entsprechende, reduzierend wirkende, kognitive und motivationale Komponenten bei der wiederholten Ausführung einer Reaktion vorliegen. Durch bewußte Wiederholung einer stereotypen Reaktion kann somit diese Gewohnheit verlernt werden.

Überträgt man diese Gedanken auf das oben angesprochene Verhaltensproblem, so ist "bewußtes Wiederholen" die theoretisch ableitbare Modifikationsstrategie. Als theoretische

(1) In den Arbeiten von 1928 und 1932 werden Beta- und Gamma-Hypothesen vertauscht, was zu beträchtlicher Verwirrung führte; die Beta-Hypothese von 1928 ist die Gamma-Hypothese von 1932, die Gamma-Hypothese von 1932 die Beta-Hypothese von 1928.

Begründung dieser konkreten Maßnahme (bewußtes, wiederholtes Ausführen der stereotypen Verhaltensweise) fungiert nunmehr das Konstrukt "kognitive und motivationale Prozesse". Auch wenn man die DUNLAPsche Theorie in theoretischer Hinsicht als wenig ausgebaut ansieht, ändert dies nichts an der Tatsache, daß durch heuristische Nutzung eines wissenschaftlichen Aussagensystems theoriegeleitete und wissenschaftsorientierte Praxis vorliegt.

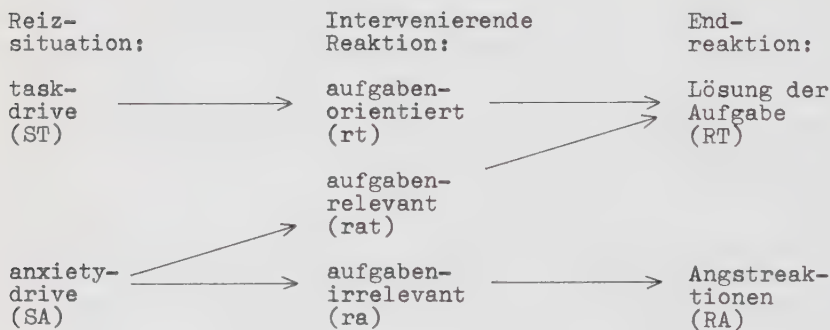
Die Frage, welche der beiden Theorien die angemessenere ist, ist für den Praktiker - zumindest in vorliegendem Beispiel - zweitrangig. Dies zu klären, wäre ein theoretisches Problem, zu dessen Bewältigung die Wissenschaft aufgerufen ist. Die Probleme des Praktikers lassen sich im vorliegenden Fall folgendermaßen formulieren: Was ist zu tun, um die Verhaltensweise zu ändern? Wie kann ich - als professioneller Pädagoge - mein Tun möglichst theoriebezogen und wissenschaftsbezogen begründen? Auf beide Fragen konnte eine theoretisch begründete Antwort gegeben werden. So unterschiedlich die explikative Leistung der beiden genannten theoretischen Ansätze auch sein mag, ihre operative Bedeutsamkeit ist bei vorliegender Problemlage durchaus äquivalent und für die Zielsetzung "theoriegeleitete und wissenschaftsorientierte Praxis" hinreichend.

Keineswegs kann auch aus der Tatsache, daß zwei unterschiedliche theoretische Ansätze zur Begründung einer spezifischen Technik herangezogen werden können, der Schluß gezogen werden, daß beide Ansätze unbrauchbar seien und nicht zur theoretischen Anregung und Begründung von konkreter Praxis herangezogen werden können. Bezugnehmend auf die vom non-statement-view thematisierte bereichsspezifische Gültigkeit von Theorien läßt sich nämlich vorstellen, daß beide Ansätze unterschiedliche Aspekte eines komplexen Sachverhaltes erfassen. So dürfte der HULLSche Ansatz mit seiner Präferenz für

automatische Mechanismen (1) hinsichtlich der motorischen Komponenten stereotyper Reaktionen durchaus angemessen sein, das kognitiv-konstruktive Konzept von DUNLAP erscheint dagegen bezüglich der psychischen Komponenten der beklagten Handlung einsichtiger.

Unterschiedliche Möglichkeiten der heuristischen Nutzung wissenschaftlicher Theorien seien noch kurz am Beispiel des "Habit-Interferenz-Modells" zur Angst von MANDLER und SARASON (SARASON et al. 1971; SCHELL 1972) angesprochen. Das Modell nimmt zwei Reizsituationen an, welche durch die Konstrukte "task-drive" und "anxiety-drive" charakterisiert werden, sowie intervenierende aufgabenrelevante und -irrelevante Reaktionen.

Abb. 12: Habit-Interferenz-Modell von MANDLER und SARASON
(nach SCHELL 1972, S. 12)



Die anregende Funktion des Modells besteht nun darin, daß es den Lehrer auf zwei Strategien hinweist, Prüfungsangst in seinem Unterricht zu reduzieren:

(1) HULL (1943, 1951) schließt an neurophysiologische Modelle von SHERRINGTON (1906) und PAWLOW (1953) an.

1. Änderung der Reizsituation dergestalt, daß vor allem "task-drive" und weniger "anxiety-drive" aktiviert wird.
2. Vermehrung der aufgabenrelevanten bzw. Verminderung der aufgabenirrelevanten intervenierenden Reaktionen.

Diese theoretisch begründeten Strategien in konkrete, situations- und personvariante Maßnahmen umzusetzen, ist nun die heuristische, aktive Aufgabe des Lehrers (Konstruktion von Praxis). Hierbei ist es durchaus angemessen, auf Erfahrungen der bisherigen Arbeit (naive Wissensbestände) zurückzugreifen.

Als Beispiele konkreter Ausgestaltung der beiden Strategien seien genannt:

Änderung der Reizsituation: Vermeiden von unpersönlichem und autoritärem Gehabe; Transparentmachen von Unterricht und Prüfung durch Spezifizieren und Konkretisieren der Lehrziele und Prüfungsanforderungen; Beteiligung der Schüler - soweit irgendwie möglich - an Stoffauswahl, -aufbereitung; Ermöglichen alternativer Prüfungsformen, unterschiedlicher Arbeitsformen, Benutzung von Hilfsmitteln.

Änderung der intervenierenden Reaktionen: Bereitstellen von Lernmöglichkeiten für aufgabenrelevante Reaktion durch Anbieten von Verhaltensalternativen bei der Bewältigung von Unterrichts- und Prüfungssituationen (Modellernen); Einübung in spezifische soziale und technische Fertigkeiten; Verstärkung aufgabenrelevanter Reaktionen; Einplanen von Entspannungspausen und Möglichkeiten zur wiederholten Ausführung einer Aufgabe.

An den Beispielen wird deutlich, wie notwendig die Annahme eines aktiv tätigen Subjektes ist, soll die heuristische Nutzung wissenschaftlicher Aussagen auf die curriculare und unterrichts- bzw. erziehungstechnische Ebene durchschlagen. Deutlicher als im ersten Beispiel wird hier die differenzier-

te Beziehung zwischen Theorie und Praxis erkennbar, die im Ansatz von BUNGE in der Ableitungskette "nomologische - nomopragmatische Aussagen - technologische Regel" formal gefaßt wurde.

Die folgenden zwei Beispiele sollen verdeutlichen, daß der theoretisch so abschreckende Zusammenhang zwischen nomologischen Aussagen und technologischen Regeln keineswegs diesbezügliche Überlegungen des Praktikers ausschließt, sofern er sich nicht vom wissenschaftstheoretischen Anspruch frustrieren und zu nihilistischer Resignation verleiten läßt.

Beispiel I:

Nomologische Aussage: Folgt auf eine Reaktion r ein Verstärker C , so erhöht sich die Auftrittswahrscheinlichkeit p der Reaktion r .

Nomopragmatische Aussage: Wird ein Schüler für unterrichtsbezogenes Verhalten gelobt, so erhöht sich die Auftrittswahrscheinlichkeit unterrichtsbezogenen Verhaltens.

Diese Aussage impliziert folgende Zusatzhypothesen:

1. Lob ist in der Situation "s" zur Zeit "t" unter der Bedingung "u" für den Schüler "S" ein positiver Verstärker C^+ (ein inhaltlich bestimmtes Reinforcement liegt also vor).
2. Die Gültigkeit der nomologischen Aussage ist auf die nomopragmatische Aussage übertragbar (die idealisierten Bedingungen für die Gültigkeit der nomologischen Aussage werden relativiert).

Technologische Regel: Lobe den Schüler für unterrichtsbezogenes Verhalten!

Beispiel II:

Nomologische Aussage: Folgt auf eine Reaktion r ein Verstärker C , so erhöht sich die Auftrittswahrscheinlichkeit p der Reaktion r .

Nomopragmatische Aussage: Wechselt man die Unterrichtsform, so erhöht sich die Mitarbeit der Schüler.

(Die Zusatzhypothesen gelten analog wie im Beispiel I)

Technologische Regel: Wechsle die Unterrichtsform!

Es zeigen sich also durchaus Möglichkeiten, den differenzierten Theorie-Praxis-Zusammenhang auf der Ebene praktischer Tätigkeit zu berücksichtigen und dadurch konkretes Handeln (Planen und Begründen) theoriebezogen zu strukturieren. Nomopragmatische Aussagen fungieren - gemäß der Terminologie WESTMEYERS - als technologische Theorien. Sie liegen entweder als objektive Aussagen über probabilistische empirische Generalisierungen vor oder werden mittels heuristischer Aktivität des Praktikers generiert.

Ein Blick auf die Zusatzhypothese 1 (siehe S. 322) macht jedoch deutlich, daß man vor der Notwendigkeit steht, den aktuellen Funktionswert nomopragmatischer Aussagen, also ihre person- und situationsspezifische Gültigkeit, zu überprüfen, soll mit - auf nomopragmatischen Aussagen basierenden - technologischen Regeln theoriegeleitete Praxis konstruiert werden.

Dem zentralen Stellenwert (1) der Überprüfungs- und Rückmeldeprozesse beim Bemühen um theoriegeleitete und wissenschaftsorientierte Praxis hinreichend Rechnung zu tragen, erweist sich wiederum nur dann als leistbar, wenn Überprüfungsstrategien und -verfahren als heuristische Prinzipien verstanden werden. Dies wurde durch die Diskussion um die Anwendung experimenteller Methodologie in der Pädagogischen Verhaltensmodifikation hinreichend belegt.

So gibt SCHOTT (1973) bei der Darstellung der Technik der Grundratenerhebung und der ABAB-Technik zu, daß - von Ausnahmen abgesehen (z.B. innerhalb von Forschungsvorhaben, Modell-

(1) Im Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" wird der zentralen Bedeutsamkeit von Prüf- und Rückmeldeprozessen auf mehreren Modellebenen Rechnung getragen (Variablen: Kontrolle, Theorieflexibilität; Variablenattribute: reflektiert, teilreflektiert). Prüfstationen und Rückmeldeschleifen stellen wesentliche Komponenten des Prozeßmodells von SCHULTE (1973) und des "Mediationsmodells der Informationsverarbeitung" von MAHONEY (1977) dar.

versuchen) - in der pädagogischen Praxis die eigentlich nötige Exaktheit häufig nicht erreicht werden könne, und auch JEHLE (1978) gelangt zu der Feststellung, daß der Anspruch experimentellen Vorgehens nach strenger Kontrolle und Wiederholbarkeit "nur selten vollkommen erfüllt werden kann, da man kaum alle bedeutsamen Bedingungen kennen und vollständig kontrollieren kann" (1978, Bd. II, S. 11).

DOERKS-KOUBENEC (1978, S. 223) meint, daß in der "Praxis des Pädagogen" die "Anleitung (für experimentelles Vorgehen - Anm. d. Verf.) von Schott (ebenso Kern 1974 und Schulze 1973) nicht sinnvoll anwendbar" ist, da sowohl wissenschaftstheoretische Gründe (naiv-empiristisches Wissenschaftsverständnis) als auch mangelnde Praktikabilität (vom einzelnen vielfach nicht zu leisten) dagegen sprechen.

Nimmt man jedoch von der Forderung nach einem puristischen experimentellen Vorgehen Abstand, was auf der Basis eines epistemologischen Subjektmodells widerspruchsfrei möglich ist, so eröffnet sich - analog der heuristischen Verwendung grundwissenschaftlicher Theorien - eine heuristische Nutzung experimenteller Methodologie. Deren Kriterien, Strategien und Methoden, begriffen als heuristische Prinzipien, können dann als "vorläufige Annahmen zum besseren Verständnis eines Sachverhaltes angesehen werden. Sie haben psychologisch die Qualität eines Vorurteils beziehungsweise einer Einstellung, und sie können wie eine Einstellung das Verhalten" und Probleme "strukturieren und aus der Zufälligkeit herausholen" (LINDEN 1977, S. 81).

Im Rahmen kompetenten Praktikerhandelns findet dieser Sachverhalt seinen Niederschlag im Bemühen um "quasi-experimentelle" Qualität konkreter Handlungsabläufe. Dies meint, daß - gemäß den Wesensmerkmalen eines epistemologischen Subjektmodells - Einzelprozesse des Handelns bewußt als "quasi-experimentelles" Tun vom Praktiker gedeutet werden, also als

ein Formulieren, Überprüfen und Modifizieren von Hypothesen, Kriterien und Verfahren.

Hierfür lassen sich im Rahmen verhaltensmodifikatorischer Praxis eine Reihe heuristischer Prinzipien zusammenstellen, welche - in leicht veränderter Form - auch im pädagogischen Kontext als konstituierende Elemente theoriegeleiteten Überprüfungsverhaltens fungieren können. Nach LINDEN (1977) lassen sich folgende Beispiele nennen (leicht verändert):

- Konkretisierung von Problemen, Zielsetzungen und Vorgehensweisen durch Deskription in Verhaltensbegriffen,
- Reduzierung pädagogischer Ansprüche gemäß dem voraussichtlich erreichbaren Zielniveau (auch Detailziele werden als vollwertige Zielsetzungen akzeptiert),
- Sektorisierung von Problemen, d.h. Herausgreifen einzelner Problemaspekte aus dem gesamten Problemspektrum und sukzessives Durcharbeiten einzelner Problemsektoren,
- Betonung und Präzisierung positiver und erwünschter Verhaltensalternativen (Nichtstehenbleiben beim negativen Symptom),
- situationsangepaßte Quantifizierung (Bestimmung von Frequenz, Dauer, Intensität, Veränderungsindikatoren),
- Graduierung der Zielsetzungen im Hinblick auf ein Gesamtziel,
- Kontingentierung des Zielverhaltens (damit ist gemeint, Zielsetzungen im Zusammenhang mit vorausgehenden und nachfolgenden Bedingungen zu sehen),
- Anspruchsminimierung gegenüber dem Educanden (Berücksichtigung des IST-Zustandes und der Belastbarkeit).

Die Herkunft derartiger heuristischer Prinzipien aus den Regeln für wissenschaftliches Experimentieren (Herausgreifen einzelner Variablen, Variationsmessung etc.) und dem vorliegenden verhaltensmodifikatorischen Methodenarsenal (Zielgraduierung, Reduzierung von Zielansprüchen etc.) ist offenkundig. Es sei jedoch daran erinnert, daß die genannten heuri-

stischen Prinzipien psychologisch die Bedeutung von Einstellungen haben. Sie können also das Verhalten beeinflussen, sind lehr- und lernbar und im Rahmen von Diskursen oder normativen Deskriptionsmodellen realen Handelns (z.B. Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz") auch überprüfbar.

Praktiker, die nach solchen Prinzipien denken und Probleme strukturieren, verwirklichen, was MAHONEY "personal scientist" nennt. Sie realisieren ein qualifiziertes, theoriegeleitetes und wissenschaftsbezogenes Praktikerhandeln auch dann, wenn aufgrund der Komplexität der anstehenden Probleme und aufgrund der bereichsspezifischen Gültigkeit wissenschaftlicher Beiträge der Indikationsbereich letzterer überschritten werden muß.

Damit erweist sich zum wiederholten Male die heuristische Komponente realen Handelns als das zentrale Moment der Umsetzung von Wissen in Handeln und eines Bemühens um theoriegeleitete und wissenschaftsorientierte Praxis, welche sich unkritischer Methoden- und Theorieaddition sowie rigider Wissenschaftsgläubigkeit entzieht.

Zusammenfassung

In Kapitel 8 wurde die Frage diskutiert, inwieweit ausgewählte Bereiche bzw. Beiträge (Pädagogischer) Verhaltensmodifikation als inhaltliche Konkretisierungen des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" fungieren können.

Die Analyse ergab, daß speziell neuere Entwicklungen der Verhaltensmodifikation dann geeignetes Begründungswissen für die Konstruktion reflektierter Praxis zur Verfügung stellen können, wenn der Praktiker als aktives und heuristisch tätiges Subjekt das heuristische Potential verhal-

tensmodifikatorischer Ansätze zu nutzen weiß. Vermag er das nicht zu leisten, erwartet er vielmehr nur detaillierte Handlungsanweisungen, die lediglich reaktiv zu befolgen sind, so vermögen auch neuere Ansätze (Pädagogischer) Verhaltensmodifikation (z.B. differenzierte Verhaltensanalyse, curriculare Ansätze, Selbstkontrolle, Verhaltensvertrag, u.a.) aufgrund der ihnen inhärenten Mängel (u.a. Gegenstandsreduktionen, Randunschärfen der Begrifflichkeit) nicht oder nur äußerst begrenzt zu pädagogisch kompetentem Praktikerhandeln beizutragen.

Als entscheidendes Kriterium zur Beantwortung der oben gestellten Frage erweist sich somit das der Verhaltensmodifikation bzw. "Pädagogischer Handlungskompetenz" zugrundeliegende Menschenbild (Struktur des grundlegenden Modellobjektes).

Diesbezügliche Fragen wurden im Verlauf der Diskussion um das Selbstverständnis der Verhaltensmodifikation ausführlich diskutiert und letztlich dahingehend beantwortet, daß die neuere Verhaltensmodifikation ihr ursprüngliches Modellobjekt (passives, reagierendes black-box-Modell und seine Variationen) zugunsten eines aktiven, reflektierenden und bewußt handelnden Subjektmodells aufgegeben hat. GROEBEN u.a. sehen hierin einen Paradigmawechsel in der Psychologie.

Auf dieser Basis ließen sich Fragen der Beziehung zwischen Theorie und Praxis in differenzierterer Weise beantworten, wobei den WESTMEYERschen Analysen eine zentrale Stellung zukommt (Differenzierung des Theoriebegriffes und der Verwendungsweise von Theorien).

Gedanken und Argumente, die vor allem von seiten der sogenannten "Kognitiven Verhaltensmodifikation" vorgebracht werden (heuristische Aktivität, kognitive Prozesse als zentrale Variablen, Reflexivität, u.a.) stützen zahlreiche im Zusammenhang mit der Explikation des Konzeptes "Pädagogische

Handlungskompetenz" vorgetragenen Überlegungen und Postulate (u.a. Berücksichtigung qualitativ unterschiedlicher Wissensgrundlagen und Umsetzungsmodi, Notwendigkeit normativer Diskussionen, Überwindung eines begrenzten Wissenschaftsverständnisses), sowie die formale Gestaltung des Konzeptes (Auswahl und Abstufung der Variablen).

Pädagogisch kompetentes Handeln als spezifischer Ausdruck theoriegeleiteter und wissenschaftsorientierter Praxis erwies sich - gemäß den vorgetragenen Analysen - nur realisierbar auf der Basis eines epistemologischen Subjektmodells und einer differenzierten Theorie-Praxis-Relation. Als notwendiges und zentrales Moment theoriegeleiteter und wissenschaftsorientierter Praxis fungiert die heuristische Komponente des Handelns. Wie im Rahmen pädagogisch kompetenten Handelns diese heuristische Komponente zum Tragen kommt, wurde abschließend an verschiedenen Beispielen aufgezeigt.

9. Rückblick

Ausgangspunkt der Konzeption vorliegender Arbeit war die Erfahrung polarkonträrer Standpunkte zur Frage der Notwendigkeit und Möglichkeit, professionelle pädagogische Praxis theoriegeleitet und wissenschaftsbezogen zu realisieren. Als ein psychologischer Aspekt dieser Problematik wurde das Technologieproblem ausgesondert, also das Problem der Umsetzung von ("theoretischem") Wissen in Praktikerhandeln.

Die Bearbeitung dieser Problematik erfolgte auf zwei Argumentationsebenen. Der erste Teil der Arbeit diskutierte die Problematik der Anwendung von Wissen im Praktikerhandeln auf einer metatheoretischen und allgemeinspsychologischen Ebene. In diesem Kontext wurde, ansetzend an Überlegungen von BROMME, HÖMBERG (1976) und STOLUROW (1965), ein Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" entwickelt, welches in Form einer 3x9-Matrix handlungsdeterminierendes Wissen und Aktionsmodi verknüpft und modelltheoretisch folgendes leistet:

- deskriptive Erfassung beabsichtigter und/oder realisierter praktischer Handlungsabläufe auf den vom Konzept angesprochenen Ebenen mittels Häufigkeitszuordnungen,
- Aufweis des Zusammenhangs von handlungsleitenden Wissensbeständen und spezifischen Aktivitätsmodi im Praktikerhandeln,
- Vorgabe eines SOLL-Bereiches "Reflektiertes Praktikerhandeln" als idealtypische Zellenbesetzung des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz",
- Aufweis von IST-SOLL-Diskrepanzen in beabsichtigten oder vollzogenen Handlungsvollzügen, welche als Basis bei der Planung, Analyse und Bewertung konkreter Handlungen herangezogen werden können,
- Anregung, komplexe Praxis auf ein überschaubares Metakonzept "Pädagogische Handlungskompetenz" zu reduzieren und dadurch rationaler Analyse zugänglicher zu machen.

Zur Begründung des Aufbaus des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" erfolgte eine theoretische Analyse der Struktur des Praktikerhandelns sowie der Rolle der Theorie im Praktikerhandeln. Es zeigte sich, daß Praktikerhandeln als Problemlösevorgang, als plangesteuertes Handeln, als integrative Verknüpfung qualitativ unterschiedlicher Wissensbestände und als Ausführung algorithmischer und heuristischer Handlungspläne prinzipiell gedeutet werden kann. Hinsichtlich der Zielsetzung, Praxis theoriegeleitet und wissenschaftsbezogen zu realisieren, erwies sich die operative Bedeutsamkeit von Theorien als vorrangig gegenüber deren explikativer bzw. abbildender Leistung.

Hieraus resultiert ein Theorie-Praxis-Verständnis, innerhalb dessen dem Praktiker konstitutive Funktion zugebilligt wird (Konstruktion theoriegeleiteter Praxis) und eine prinzipiell unterschiedliche Wertigkeit (nicht Inhaltlichkeit) theoretischer und praktischer Tätigkeit im pädagogischen Bereich zurückgewiesen wird (Plädoyer für erhöhtes Selbstbewußtsein des "reflektiert" handelnden Praktikers). Diese Überlegungen finden eine Stütze in wissenschaftstheoretischen Beiträgen zur Anwendungsproblematik, welche zum einen zwar die Differenziertheit der Theorie-Praxis-Beziehung aufgedeckt und in neueren Ansätzen die bereichsspezifische Gültigkeit theoretischer Aussagen thematisiert haben, zum anderen jedoch für die Realisation theoriegeleiteter und wissenschaftsorientierter Praxis nicht allzu hilfreich sind.

Die Analysen im ersten Teil der Arbeit verdeutlichten, daß aufgrund der psychologischen Aspekte bei der Umsetzung von Wissen in Handeln und aufgrund wissenschaftstheoretischer Perspektiven theoriegeleitete und wissenschaftsorientierte Praxis nur dann zu realisieren ist, wenn

- dem Praktiker die Fähigkeit und Möglichkeit zur Konstruktion theoriebezogener Praxis zugestanden wird,

- theoriegeleitete und wissenschaftsorientierte Praxis nicht gleichgesetzt wird mit bloßer (reaktiver) Ausführung sogenannter wissenschaftlich begründeter Handlungsvorschriften,
- von einem zu engen Theorie- und Anwendungsverständnis abgegangen wird und
- die hierarchische (einbahnige) Beziehung von Theorie und Praxis aufgegeben wird.

Letztere Auffassung widerspricht nicht der Vorstellung von der anregenden und korrigierenden Funktion der Theorie für die Praxis, denn diese Einflußprozesse sind auch bei Gleichrangigkeit vorstellbar. Außerdem eröffnet sich bei Gleichrangigkeit eher die Möglichkeit wechselseitiger Beeinflussung.

Es wird postuliert, daß konkretes pädagogisches Handeln auf dem Hintergrund des Konzeptes "Pädagogische Handlungskompetenz" eine Annäherung an die oben genannten Aspekte ermöglicht und somit zur Verwirklichung theoriegeleiteter und wissenschaftsorientierter Praxis beiträgt, da das Konzept

- explizit die Frage nach dem handlungsleitenden Wissen stellt und die Berücksichtigung höherwertigen Wissens fordert,
- kreativen und kritischen Umgang mit den zur Verfügung stehenden Wissensbeständen explizit fordert, ohne jedoch die Möglichkeit mehr reaktiven Verhaltens auszuschließen,
- nicht bei der naiven Übernahme empirisch-analytischer Methodik und wissenschaftlicher Erkenntnis stehenbleibt, sondern explizit die aktive problembezogene Auseinandersetzung mit derartigen Beiträgen und deren heuristische Nutzung nahelegt,
- eine auf Beobachtungen oder Einschätzungen konkreter Handlungen beruhende Basis für rationalen Diskurs und kriterienbezogene Reflexion liefert,
- die Differenziertheit des Theoriebegriffes und der Anwen-

- dungsmöglichkeiten von "Theorien" in Rechnung stellt,
- mit der Betonung der generativen Fähigkeiten des Praktikers sowohl von einer prinzipiellen Strukturparallelität zwischen Forscher und Praktiker ausgeht als auch die Grenzen der Gültigkeit theoretischer Aussagen berücksichtigt.

Pädagogische Handlungskompetenz beschränkt sich jedoch nicht auf ein mit wissenschaftlichen Theorien begründetes, rational einsichtiges Handeln, wenngleich auch diesem eine dominierende Position zugebilligt wird. Es muß auch Raum bleiben für sogenannte "naive" oder "subjektive" Wissensbestände, sowie impulsive und automatisierte Verhaltensweisen, soll eine inadäquate Gegenstandsreduktion pädagogischen Praktikerhandelns vermieden werden.

Das Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" erhält seinen Gebrauchswert, weil es diese unterschiedlichen Aspekte realen Handelns erfaßt und aufgrund seiner relativ einfachen Struktur und Einprägsamkeit sich leicht handhaben läßt. Dadurch ist es in unterschiedlichem pädagogischen Kontext pädagogischer Praxis einsetzbar, es läßt sich durch Veränderung der SOLL-Konstellation der Zellen auch bei nichtpädagogischem Praktikerhandeln anwenden (generelles Metamodell für Praktikerhandeln). Es ist empirischer Überprüfung zugänglich, ebenso gegebenenfalls sich als notwendig erweisenden Präzisionen und Modifikationen. Neben seiner deskriptiven Leistung ermöglicht es eine Explikation und Diskussion normativer Entscheidungen.

Die konkrete Anwendung des Konzeptes in pädagogischer Praxis erfordert eine Sichtweise der Beziehung von Theorie und Praxis in der von STOLUROW vorgezeichneten Richtung. Probleme bezüglich der Kriterien der einzelnen Variablen bzw. ihrer Abstufungen sind bei praktischem Einsatz zu erwarten, jedoch durch diskursive Einigung zu überwinden. Als hinderlich für eine konkrete Anwendung des Konzeptes könnten sich neben der mangelnden Bereitschaft der Praktiker, eingefahrene

Gleise zu verlassen, Rahmenfaktoren pädagogischer Praxis erweisen (Zeitmangel, Dominanz von Vorstellungen der Schuladministration und Verwaltung, mangelnde kollegiale Unterstützung, Gratifikationen für "inkompetentes" Praktikerhandeln, u.a.). Auch ist mit dem Konzept ein hohes kognitiv-reflexives Anspruchsniveau verknüpft; sofern dies jedoch aufgegeben wird, wird letztlich auch die Forderung, Praxis theoriegeleitet und wissenschaftsorientiert zu gestalten, aufgegeben.

Sicherlich ist es nicht möglich, in der pädagogischen Praxis alle Entscheidungen und Handlungen gemäß dem Konzept einzustufen. Es wird allerdings die Auffassung vertreten, daß mit zunehmender Häufigkeit der Anwendung des Konzeptes auch die Vertrautheit damit wächst und sich damit die Anwendungsschwierigkeiten (Zeitaufwand, Zuordnungsprobleme) reduzieren.

Schließlich erhält das Konzept seine pädagogische Bedeutung nicht durch die Häufigkeit und den Zeitaufwand, mit dem es angewandt wird, sondern durch seine Funktion, die es innerhalb pädagogischer Praxis hat. Diese besteht darin, den Praktiker von Zeit zu Zeit anzuhalten, sein Tun zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren, ihm hierfür Kriterien und Richtlinien anzubieten und eine Einstellung beim Praktiker anzubahnen, welche als eine Art "quasi-experimentelle" Einstellung zum praktischen Handeln rigide Justament-Standpunkte und Verhaltensstereotype verdrängt. Damit wird "reflektierte" pädagogische Praxis zu einem rational fundierten Handeln auch dann, wenn eine Rückbindung der Aktivitäten an wissenschaftliche Theorien oder weitere wissenschaftliche Aussagen nicht erfolgt ist, sei es, weil entsprechende wissenschaftliche Beiträge fehlen, oder sei es, weil der Praktiker diese nicht kennt.

Die Brauchbarkeit der das Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" bestimmenden Grundgedanken erwies sich im zweiten

Hauptteil der Arbeit, in dem Pädagogische Verhaltensmodifikation daraufhin untersucht wurde, inwieweit sie als inhaltliche Konkretisierung "Pädagogischer Handlungskompetenz" betrachtet werden kann. Die im ersten Teil aus allgemeinspsychologischen und erkenntnistheoretischen Überlegungen gezogenen Schlußfolgerungen zum Zusammenhang von Wissen und Handeln bzw. Theorie und Praxis traten auch im Rahmen der Diskussion von Problemen des verhaltensmodifikatorischen Ansatzes zutage.

Die objekttheoretische Diskussion ließ erkennen, daß eine sinnvolle Anwendung der (Pädagogischen) Verhaltensmodifikation folgende Prämissen impliziert:

- der Praktiker stellt ein aktives, reflexives, bewußt handelndes Subjekt dar,
- die Anwendung wissenschaftlicher Theorien, Aussagen, Methoden und Prinzipien ist überwiegend nur auf heuristischem Wege möglich,
- die Beziehung zwischen Theorie und Praxis ist in ihrer Differenziertheit zu sehen und nur durch die kreative Aktivität des Praktikers gewährleistet,
- auf der Grundlage eines aktiven Subjektes, eines differenzierten Theorie- und Anwendungsverständnisses und heuristischer Wissenstransformation kann pädagogische Praxis aus wissenschaftlichen Aussagen helfende, korrigierende und weiterführende Impulse erhalten.

Erst auf dieser Basis stellt ein Praktikerhandeln gemäß den Konzepten Pädagogischer Verhaltensmodifikation auch kompetentes Praktikerhandeln bzw. Realisation theoriegeleiteter und wissenschaftsbezogener Praxis dar. Wird von einer zu naiven Anwendungsvorstellung ausgegangen, so führt die Arbeit mit Pädagogischer Verhaltensmodifikation zu unangemessenen Gegenstandsverkürzungen, zu übersteigerten Effektivitätserwartungen, vermeidbaren Mißerfolgen und nicht selten zur globalen

Zurückweisung der Verhaltensmodifikation. Damit wird jedoch die heuristische Fruchtbarkeit dieses Objektbereiches der pädagogischen Praxis vorenthalten. Wie diese Fruchtbarkeit im praktischen Handeln ihren Niederschlag finden kann, wurde an Beispielen gezeigt.

Eine Analyse des Handelns gemäß dem Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" könnte beispielsweise im obigen Fall aufzeigen, wo die Ursachen für erwartungswidrige Effekte der Anwendung Pädagogischer Verhaltensmodifikation liegen. So ließe sich prüfen, ob das Handeln auf ungenügend reflektiertem Wissen aufbaut, ob die Wissensumsetzung zu impulsiv oder stereotyp erfolgt, inwieweit das Handeln nicht hinreichend überprüft wird oder inwieweit einmal bezogene Standpunkte rigide beibehalten werden.

Es wird deutlich, daß "Pädagogische Handlungskompetenz" auch in anderen Objektbereichen inhaltlich konkretisiert werden kann, beispielsweise im Bereich der Schülerbeobachtung und -beurteilung, im Bereich erziehlicher Handlungen im engeren Sinn (Verhalten in Konfliktsituationen), bei der Unterrichtsbeobachtung, bei der Unterrichtsplanung oder bei der Beratung.

Wenn die Forderung vertreten wird, daß professionelle pädagogische Praxis sich nicht einfach unhinterfragt vollziehen darf, so sind, soll dies nicht eine bloße Leerformel bleiben, hierfür Konzepte zu entwickeln, die auch vom Praktiker realisiert werden können. Es ist verhältnismäßig einfach, ideale Modelle der Beziehung zwischen Theorie und Praxis zu entwerfen, solange man sich nicht um die konkrete Umsetzung bemüht. In dem hier vorgelegten Konzept "Pädagogische Handlungskompetenz" wurde auch die Umsetzungsmöglichkeit mitbedacht. Es wurde gezeigt, daß hinterfragte pädagogische Praxis nicht nur in der mehr oder weniger möglichen Bindung praktischen Handelns an wissenschaftliche Aussagen bestehen kann, sondern in einer reflektierenden, heuristisch aktiven Auseinandersetzung mit qualitativ unterschiedlichen Wissensbeständen und Aktionsformen konkreten Handelns.

Literatur

- ADAMEIT, H., HEIDRICH, W., MÖLLER, C., SOMMER, H.: Grundkurs Verhaltensmodifikation. Weinheim 1978
- ADORNO, T.W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied, Berlin 1969
- ALBERT, H.: Theorie und Realität. Tübingen 1964
- ALBRECHT, T.: Berufsbezogenes Lehrerstudium. Westermanns Päd. Beiträge 25, 1973, 226 - 228
- AMMER, C., BUGGLE, F., WETZEL, H., WILHELM, M.: Veränderung von Schülerverhalten. München 1976
- ARBEITSGRUPPE AUMEISTER: Der Praxisschock. München 1976
- ARGYRIS, C.: Unerwartete Folgen "strenger" Forschung. Gruppendynamik 3, 1972, 5 - 22
- Dangers in applying results from experimental social psychology. Americ. Psychologist 30, 1975, 469 - 485; deutsch in: GVT-Sonderheft I/1976, 121 - 151
 - , SCHÖN, D.: Theory in practice. San Francisco 1974
- ARNDT, S., SCHMIDT-ROGGE, I., SELG, H.: Falldarstellung zur Selbstkontrolle. In: MEES, U., SELG, H. (Hrsg.) 1977, 242 - 246
- ARNHOLD, W.: Von der Schülerkontrolle zur Bildungsberatung. Schulmanagement 6, 1975, 5, 36 - 40
- (Hrsg.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung. Braunschweig, Bd. 1: 1975, Bd. 2: 1977
- ARONSON, E., CARLSMITH, J., M.: Experimentation in social psychology. In: LINDZEY, G., ARONSON, E. (Eds.): Handbook of Social Psychology. Bd. 2, Reading (Mass.) 1968², 1 - 79
- ARTHUR, A.Z.: Psychology as engineering and technology of science. The Canad. Psychologist 38, 1972, 129 - 133
- AUSUBEL, D.P.: Psychologie des Unterrichts. Weinheim 1974; Original: Educational Psychology: A cognitive view. New York 1968
- BABERG, M., FUCHS, R., OCHLICH, J., PERLWITZ, E.: Handlungskompetenz als Determinante der Entwicklung von Curricula für Beratungslehrer. In: ARNHOLD, W. (Hrsg.) 1977, 324 - 350
- BANDURA, A.: Principles of Behavior Modification. New York 1969
- Social learning theory. New York 1971
 - Behavior theory and the models of man. Americ. Psychologist 29, 1974, 12, 859 - 869; deutsch in: BANDURA, A. 1976, 205 - 229
 - Lernen am Modell. Stuttgart 1976. Original: Psychological modeling: Conflicting theories. New York 1971
- BARKEY, P.: Aspekte der Prävention im Unterricht - Curriculum versus Verhaltensmodifikation. In: GVT-Sonderheft 1976/III, 297 - 315; leicht verändert in: PERLWITZ, E. (Hrsg.) 1978, 158 - 170
- Gegenwärtige Probleme schulpсихологischer Dienste. Referat 30. Kongreß d. DGP Regensburg 1976 a

- , EISERT, H.G.: Literaturübersicht: Verhaltensmodifikation im Unterricht. In: Mitteilungen u. Nachrichten d. Dt. Instit. f. Internat. Päd. Forschung Nr. 79/80, 1975, 79 - 109; überarbeitet in: GVT-Sonderheft 1976/III, 273 - 295
- , LANGFELDT, H.P., NEUMANN, P.: Pädagogisch-psychologische Diagnostik am Beispiel von Lernschwierigkeiten. Bern 1976
- , ROST, D.H.: "Rattentechnologie" in der Schule. Psychologie heute 3, 1976, 12, 59 - 66 und 4, 1977, 1, 73 - 79
- , ZIMMERMANN, G.: Effekte eines strukturierten Deutsch-Unterrichts im ersten Schuljahr unter dem Aspekt der Verhaltensmodifikation. Dt. Instit. f. Internat. Päd. Forschung, Frankfurt 1974
- BARLOW, D.H., HERSEN, M.: Single case experimental designs. Archives of General Psychiatry 29, 1973, 319 - 325
- BARTLING, G., ECHELMAYER, L.: Verhaltensanalyse. Arbeitspapier zum Blockkurs. DGVT-Sonderdruck, Münster 1977
- BASH, M.A., CAMP, B.W.: Think aloud program. Group manual. Preliminary working copy. University of Colorado School of Medicine 1975
- BECK, A.T.: Cognitive therapy: Nature and relation to behavior therapy. Behavior Therapy 1, 1970, 184 - 200
- Cognitive therapy and the emotional disorders. New York 1976
- BECKER, W.C.: Teaching concepts and operations, or how to make kids smart. In: ULLRICH, R., STACHNIK, T., MABRY, J. (Eds.): Control of human behavior. Glenview Illinois 1974, 299 - 312
- Spielregeln für Erzieher und Eltern. München 1974 a
- BECKMANN, H.K.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis im engen Sinn. In: KLAFFKI, W. u.a.: Erziehungswissenschaft 3. Funk-Kolleg, Frankfurt 1971, 1975, 184 - 202
- BEIER, U.: Heuristische Methoden des Operation Research. Vorlesungsmanuskript TU Berlin, SS 1974
- BELSCHNER, W.: Thesen für die Arbeitsgruppe Schule. GVT-Mitteilungen 7, 1975, 4, 390
- Rezension des Buches von Kern, H.J.: Verhaltensmodifikation in der Schule. GVT-Mitteilungen 8, 1976, 3
- , HOFFMANN, M., SCHOTT, F., SCHULZE, C.: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Stuttgart 1973, 1974²
- SPÄTH, H.: Versuch einer Kategorisierung von erzieherischen Situationsdefinitionen mittels Cluster-Analyse. Psych. in Erz. u. Unterr. 24, 1977, 49 - 53
- BEM, D.J.: Self-perception theory. In: BERKOWITZ, L. (Ed.): Advances in experimental social psychology. New York 1972, Vol. 6, 1 - 62
- BENKMANN, K.H., NEUKÄTER, H., WIELAND, M.: Verhaltensmodifikation im Unterricht bei Lernbehinderten - ein Beitrag zum Problem der Strukturierung der Lehr- und Lernsituation unter pädagogisch-therapeutischem Aspekt. Sonderpädagogik 6, 1976, 1 - 6 und 81 - 88
- BERECZ, J.M.: Aversion by fiat: The problem of "face validity" in behavior therapy. Behavior Therapy 1973, 3, 110 - 116

- BERGIN, A.E., GARFIELD, S.L. (Eds.): Handbook of psychotherapy and behavior change. New York 1971
- BERGIN, A.E., STRUPP, H.H.: Changing frontiers in the science of psychotherapy. Chicago 1972
- BERGIUS, R.: Produktives Denken. In: BERGIUS, R. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. I, 2. Halbband. Göttingen 1964, 519 - 563
- BERGMANN, C. u.a.: Schwierigkeiten junger Lehrer in der Berufspraxis. Zentrum f. Lehrerbildung d. Univ. Gießen 1978
- BERGMANN, G.: The logic of psychological concepts. Philosophy of Science 18, 1951, 93 - 110
- Theoretical Psychology. Ann. Rev. of Psychol. 4, 1953, 435 - 458
- The contribution of J.B. WATSON. Psychol. Rev. 63, 1956, 265 - 276
- BERGOLD, J.B.: Experimentelle und klinische Untersuchungen zur Desensibilisierung: eine Literaturübersicht. Schweiz. Ztschr. f. Psychol. 29, 1969, 229 ff.
- , SELG, H.: Verhaltenstherapie. In: SCHRAML, W.J., BAUMANN, U.: Klinische Psychologie, Band I, Bern 1975³, 335 - 377
- BERICHTE zu den Verhaltenstherapiekongressen Berlin 1976, 1977. DGVT-Sonderhefte 1977/I, II; 1978/I, II. München 1977, 1978
- BERKOWITZ, L.: Grundriß der Sozialpsychologie. München 1976
- BERLINER, D.C., GAGE, N.L.: Educational psychology. Chicago 1975
- BERLYNE, D.E.: Conflict, arousal and curiosity. New York 1960
- BIJOU, S.W.: What psychology has to offer education now. J. of Appl. Beh. Anal. 3, 1970, 65 - 71; deutsch in: ROST, D.H. u.a. 1975, 79 - 91
- BIRBAUMER, N.: Neuropsychologie der Angst. München 1973
- BLACKHAM, G.J., SILBERMAN, A.: Grundlagen und Methoden der Verhaltensmodifikation bei Kindern. Weinheim 1975
- BLOCK, J.H. (Ed.): Mastery learning. New York 1971
- BLÖSCHL, L.: Grundlagen und Methoden der Verhaltenstherapie. Bern, Stuttgart, Wien 1969, 1974⁴
- BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADAUS, G.F.: Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York 1971
- BOHNEN, A.: Zur Kritik des modernen Empirismus. In: ALBERT, H. (Hrsg.) 1964, 1972², 171 - 190
- BOLLES, R.C.: Reinforcement, expectancy and learning. Psychol. Rev. 79, 1972, 394 - 409
- BOND, J.A.: Behavior therapy, learning theory and scientific method. Psychotherapy: Theory, Research and Practice 11, 1974, 118 - 132
- BRADY, J.P.: Behavior Therapy: Fad or Psychotherapy of the Future? In: RUBIN, R.D., BRADY, J.P.: Advances in Behavior Therapy. Vol 4, New York, Academic Press 1973, S. Xi - Xviii
- BRAUN, P.: Verhaltenstherapeutische Diagnostik. In: PONGRATZ, L.J. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. 8. Band, 2. Halbband, Göttingen 1978, 1649 - 1725

- , TITTELBACH, E.: Neuere Entwicklungen in der Verhaltenstherapie. In: PONGRATZ, L.J. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. 8. Band, 2. Halbband, Göttingen 1978, 2002 - 2081
- BREGER, L., MC GAUGH, J.L.: A critique and reformulation of "learning theory" approaches to psychotherapy and neurosis. Psychol. Bull. 63, 1965, 338 - 358; deutsch in: WESTMEYER, H., HOFFMANN, N. 1977, 32 - 69
- Learning theory and behavior therapy: A reply to Rachman and Eysenck. Psychol. Bull. 65, 1966, 170 - 173; deutsch in: WESTMEYER, H., HOFFMANN, N. 1977, 70 - 74
- BREHM, J.W.: A Theory of Psychological Reactance. New York 1966
- BRENGELMANN, J.C.: Verhaltensanalyse und Verhaltensmodifikation: Zusammenstellung allgemeiner Prinzipien. Skriptum München 1974
- , TUNNER, W.: Behaviour Therapy. München, Berlin, Wien 1973
- BRENNAN, R.L.: Computerunterstützte Leistungsprüfung im Unterricht. In: ROLLETT, B., WELTNER, K. (Hrsg.): Fortschritte und Ergebnisse der Bildungstechnologie (2). München 1973
- BRISKMAN, L.B.: Is a Kuhnian analysis applicable to psychology? Science Studies 2, 1972, 87 - 97
- BRODGEN, W.J.: Sensory preconditioning. J. of Exper. Psychol. 25, 1939, 323 - 332
- BROMME, R.: Das Theorie-Praxis-Problem als Aufgabe der allgemeinen Psychologie. Sonderheft I/1977 der DGVT, 7 - 17
- , HÖMBERG, E.: Einführende Bemerkungen zum Problem der Anwendung psychologischen Wissens (Technologieproblem). Bd. 4 d. Materialien u. Studien aus d. Institut. f. Didaktik d. Mathematik d. Univ. Bielefeld 1976
- , HÖMBERG, E.: Psychologie und Heuristik. Darmstadt 1977
- BRÜCK, H.: Die Angst des Lehrers vor seinen Schülern. Hamburg 1978
- BRUNER, J.S., GOODNOW, J.J., AUSTIN, G.A.: A study of thinking. New York 1956
- BUCHHOLZ, W., GUFLER, W., SEUS-SEBERICH, E.: Verhaltensmodifikation in einem Schulversuch. In: CRAMER, M. u.a. (Hrsg.) 1976, 231 - 246
- BÜHL, W.L.: Einführung in die Wissenschaftssoziologie. München 1974
- BUNGE, M.: Scientific research. Vol. I, II, Berlin, Heidelberg, New York 1967
- Method, model and matter. Dordrecht 1973
- BURNHAM, W.H.: Mental hygiene and the conditioned reflex. Pediatric Seminars 24, 1917, 449 - 488
- The normal mind. New York 1924
- BUSHELL, D.: Classroom behavior. New Jersey 1973
- CARNAP, R.: Psychologie in physikalischer Sprache. Erkenntnis 3, 1932, 107 - 142
- Beobachtungssprache und theoretische Sprache. Dialectica: Rev. Intern. de Philos. de Science 12, 1959, 236 - 248
- Einführung in die Philosophie der Naturwissenschaft. München 1969

- Grundlagen der Logik und Mathematik. München 1973
- Theoretische Begriffe der Wissenschaft. In: EBERLEIN, G. L., KROEBER-RIEL, W. (Hrsg.): Wissenschaftstheorie der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Band 3. Düsseldorf 1974
- CARROLL, J.B.: A model of school learning. Teachers College Record 64, 1963, 723-733; deutsch in: EDELSTEIN, W., HOPF, D.: Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart 1973, 234-250
- CAUTELA, J.R.: Treatment of compulsive behavior by covert sensitization. Psychological Record 16, 1966, 33-41
- Covert sensitization. Psychological Reports 20, 1967, 459-468. Reprint in: GOLDFRIED, M.R., MERBAUM, M.: Behavior change through self-control. New York 1972, 224-234
- Behavior therapy and self control: Techniques and implication. In: FRANKS, C.M. (Ed.) 1969, 323-340
- CHOMSKY, N.: Review of B.F. SKINNER, Verbal behavior. Language 35, 1959, 26-58
- COHEN, R.: Grundlagen der Verhaltenstherapie. In: BACHMANN, C.H.: Psychoanalyse und Verhaltenstherapie. Frankfurt 1972, 87-104
- COOK, S.W.: The production of "experimental neurosis" in the white rat. Psychosom. Med. 1, 1939, 293-308
- CRAMER, M., GOTTWALD, P., KEUPP, H. (Hrsg.): Verhaltensmodifikation in der Schule. DGVt-Sonderheft 1976/III. München 1976
- CRONBACH, L.J.: Einführung in die Pädagogische Psychologie. Weinheim 1971
- CZERWENKA, K.: Verhaltensmodifikation im Unterricht. Phil. Diss. Würzburg 1977
- DAVIDSON, P.O., COSTELLO, C.G. (Ed.): N=1: Experimental studies of single cases. New York 1969
- DAVIS, A.R.: The effectiveness of micro-teaching and videotapes in training prospective elementary teachers in specific technical skills of teaching. Diss. Abstr. 30, 1970, 4303 A
- DAVISON, G.C., STUART, R.B.: Behavior therapy and civil liberties. American Psychologist 30, 1975, 755-763
- DAWSON, M.E., FUREDY, J.J.: The role of relational awareness in human autonomic discrimination classical conditioning. Toronto 1974, unpublished paper; zitiert nach BANDURA, A. 1976, S. 228
- DIETRICH, G.: Unterrichtspsychologie. Donauwörth 1972
- DINOFF, M., RICKARD, H.C.: Learning that Privileges entail Responsibilities. In: KRUMHOLZ, J.D., THORESEN, C.E. (Eds): Behavioral Counseling, Cases and techniques. New York 1969, 124-130
- DOERKS-KOUBENEC, H.: Anwendung und Kritik der Verhaltensmodifikation in der Schule. Die Deutsche Schule 70, 1978, 4, 206-228

- Zur Kontroverse um die Verhaltensmodifikation in der Schule. In: PERLWITZ, E. (Hrsg.) 1978 a, 221-247
- DÖRNER, D.: Die kognitive Organisation beim Problemlösen. Berlin 1974
- Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart 1976
- DREWS, S.: Therapieren ohne zu denken? betrifft erziehung 7, 1974, 1, 22-23
- DUNKER, K.: Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin 1935, 1963²
- DUNLAP, K.: A reversion of the fundamental law of habit formation. Science 67, 1928, 360-362
- Habits: Their making and unmaking. New York 1932
- , LIEBERMAN, L.R.: On "The end of ideology in behavior modification". American Psychologist 28, 1973, 936-938; deutsch in: WESTMEYER, H., HOFFMANN, N. (Hrsg.) 1977, 184-187
- D'ZURILLA, T.J., WILSON, G.T., NELSON, R.A.: A preliminary study of the effectiveness of graduated prolonged exposure in the treatment of irrational fear. Behavior Therapy 4, 1973, 672-685
- EBERENZ, U.: Psychoanalyse und Verhaltenstherapie. In: MUCK, M. u.a. (Hrsg.): Informationen über Psychoanalyse. Frankfurt 1974, 78-107
- EICHNER, K.: Zur praktischen Anwendbarkeit "reiner" Theorien. Kritische Anmerkungen zur "Tautologietheorie". Angewandte Sozialforschung, Wien 1973, 81-98
- , SCHMIDT, P.: Aktionsforschung - eine neue Methode? Soziale Welt 25, 1974, 146-168
- EIGLER, G.: Erziehungswissenschaft als Rekonstruktion und als Konstruktion von Praxis. Unterrichtswissenschaft 1975, 2, 49-57
- , JUDITH, H., KÜNZEL, M., SCHÖNWÄLDER, A.: Grundkurs Lehren und Lernen. Weinheim 1973, 1975²
- EINSIEDLER, W.: Schulpädagogik - eine Einführung. Donauwörth 1974
- EISERT, H.G.: Beratung als Unterrichtshilfe - ein Beratungsansatz aus der Sicht der Verhaltensmodifikation. In: ARNHOLD, W. (Hrsg.) 1977
- Kognitive Verhaltensmodifikation im Unterricht. Curricula zur Prävention von Verhaltensauffälligkeiten. In: PERLWITZ, E. (Hrsg.) 1978, 149-157
- , BARKEY, P.: Verhaltensmodifikation in der Schule (Übersichtsreferat). Dt. Instit. f. Internat. Päd. Forschung, Frankfurt 1972
- , BARKEY, P.: Zur Implementation der Verhaltensmodifikation im schulischen Bereich - insbesondere zur Umzentrierung des schulpсихologischen Dienstes. Gutachten f. IFP München 1974
- , BARKEY, P.: Verhaltensmodifikation in der Schule. In: ROST, D.H. u.a. (Hrsg.) 1975, 95-140
- ELLIS, A.: Reason and emotion in psychotherapy. New York 1962
- How to master your fear of flying. New York 1972

- Humanistic Psychotherapy: The Rational-Emotive Approach. New York 1973 a
- Are cognitive behavior therapy and rational therapy synonymous? Rational living 8, 1973 b, 8-11
- ELMS, A.C.: The crisis of confidence in social psychology. Americ. Psychologist 30, 1975, 967-976
- EYSENCK, H.J.: The effects of psychotherapy: an evaluation. J. Consult. Psychol. 16, 1952, 319-324
- Learning theory and behaviour therapy. J. of Mental Science 105, 1959, 61-75
- (Ed.): Behaviour therapy and neuroses. Oxford 1960 a
- The effects of psychotherapy. In: EYSENCK, H.J. (Ed.): Handbook of Abnormal Psychology. London 1960 b
- Behavior therapy and its critics. J. of Beh. Ther. and Exp. Psychiatry 36, 1970, 314-319
- Behavior therapy - dogma or applied science? In: FELDMAN, M.P., BROADHURST, A. (Eds.): Theoretical and experimental bases of the behavior therapies. London 1976
- Behavior therapy in behavioristic. Behavior Therapy 3, 1972, 609-613; deutsch in: WESTMEYER, H., HOFFMANN, N. (Hrsg.) 1977, 92-95
- , BEECH, H.R.: Counter conditioning and related methods. In: BERGIN, A.E., GARFIELD, S.L. (Eds.) 1971
- , RACHMAN, S.: Neurosen - Ursachen und Heilmethoden. Berlin 1967, 1971⁴. Original: The causes and cures of Neurosis. London 1965
- EWE, R., FALK, J., KASE, G.: Verhalten ändern in der Familie. Hamburg 1977
- FARNHAM-DIGGORY, S.: Cognitive processes in education. New York 1972
- FEIBLEMAN, J.F.: Technology as skills. Technology and Culture 7, 1966, 3, 318-328
- FEIGL, H.: The "orthodox" view of theories: Remarks in defense as well as critique. In: RADNER, M., WINOKUR, S. (Eds.) 1970, 3-16
- FEND, H.: Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim 1971
- FEYERABEND, P.K.: Against method, outline of an anarchistic theory of knowledge. Minnesota Studies in the Philosophy of Science IV, 1970, 17-130
- FIEDLER, P.A.: Behandlung von Zwangsgedanken eines 22-jährigen Klienten mit einem Kognitionstraining. In: REISS, M. u.a. 1976, 143-166
- FITTKAU, B., MÜLLER-WOLF, H.M., SCHULZ v. THUN, F.: Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erziehung, Unterricht und Ausbildung. Pullach 1974
- FLADE, A.: A. BANDURA: Behavior theory and models of man, Rezension. GVT-Mitteilungen 7, 1975, 2, 197-199
- FLAVELL, H.J.: The developmental psychology of Jean Piaget. New York 1963
- FLORIN, J., TUNNER, W.: Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen. München 1970, 1973

- FLORIN, J., TUNNER, W. (Hrsg.): Therapie der Angst. München 1975
- FLÜGGE, J.: Zur Pathologie des Unterrichts. Bad Heilbrunn 1971
- FOPPA, K.: Das Dilemma der Lerntheorien. Bericht 25. Kongreß d. DGfP. Göttingen 1967, 178-193
- FORD, D.H., URBAN, H.B.: Systems of Psychotherapy. New York 1963
- FORNESS, S.R., MAC MILLAN, D.L.: The origins of behavior modification with exceptional children. Except. Child. 37, 1970, 93-100
- FRANKS, C.M. (Ed.): Behavior Therapy: Appraisal and Status. New York 1969
- Behavior therapy and its Pavlovian origins: Review and perspectives. 1969 a, in: FRANKS, C.M. (Ed.) 1969, 1-26
- FRANZINI, L.R., TILKER, H.A.: On the Terminological Confusion between Behavior Therapy and Behavior Modification. Beh. Therapy 1972, 3, 279-282
- FREEDBERG, E.J.: Behavior therapy: A comparison between early (1890-1920) and temporary techniques. The Canad. Psychologist 14, 1973, 225-240
- Cognitive set: Its effect on conditioning in behavior therapy. Unpublished, New York 1971; zitiert nach WESTMEYER, H., HOFFMANN, N. (Hrsg.) 1977
- FRICKE, R.: Kriteriumsorientierte Leistungsmessung. Stuttgart 1974
- GADLIN, H., INGLE, G.: Through the one-way mirror. The limits of experimental self-reflection. Americ. Psychologist, 30, 1975, 1003-1009
- GAGNE, R.M.: Die Bedingungen menschlichen Lernens. Hannover 1973
- GARLICH, A.: Wissenschaftliche gegen lebenspraktische Bildung. Die Dt. Schule 1978, 4, 229-232
- GIGERENZER, G., STRUBE, G.: Zur Revision der üblichen Anwendung dimensionsanalytischer Verfahren. Ztschr. f. Entw. u. Päd. Psych. X, 1978, 1, 75-86
- GINOTT, H.: Takt und Taktik im Klassenzimmer. Göttingen 1972
- GIVNER, A., GRAUBARD, P.S.: A handbook of behavior modification for the classroom. New York 1974
- GLASSER, W.: Reality Therapy. New York 1965
- GLEISS, J.: Verhalten oder Tätigkeit? Das Argument 17, 1975, 91, 440-456
- Weiteres über "Verhalten oder Tätigkeit". GVT-Mitteilungen 8, 1976, 173-183
 - , SEIDEL, R., ABHOLZ, H.: Soziale Psychiatrie. Frankfurt 1973
- GNIECH, G.: Störeffekte in Psychologischen Experimenten. Stuttgart 1976
- GOLDFRIED, M.R., DECENTECO, E.T., WEINBERG, L.: Systematic rational restructuring as a self-control technique. Beh. Therapy 5, 1974, 247-254

- GOTTWALD, P.: Verhaltenstherapie und Verhaltensmodifikation: Die Kontrolle menschlichen Verhaltens. Jb. d. Max-Planck-Ges. München 1973, 62 - 101
- Planung - Das adaptive Lernsystem (ALS). In: GVT-Mitteilungen 1976/I, 205 - 223
 - Forschung in der Verhaltenstherapie. In: PONGRATZ, L.J. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. 8. Bd., 2. Halbband, Göttingen 1978, 1349 - 1427
 - , INNERHOFER, P., PETERANDER, F.: Umstrukturierung eines Klassenzimmers und Durchführung von Token- und Elternbriefprogrammen zur Erleichterung der Integration verhaltens- und leistungsgestörter Kinder. In: CRAMER, M. u.a. (Hrsg.) 1976, 165 - 183
 - , KRAIKER, C.: Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Psychologie. Sonderheft I/1976 d. GVT-Mitteilungen
 - GRÄFF, P., FUCHS, W., PELZ, G.: Praxis der Verhaltensmodifikation in Sonder-, Grund- und Hauptschulen. Berlin 1976
 - GREIL-WERNEBURG, E., GÜNTHER-BRUNKE, G., PERSCHKE, S.: Selbstständige Verhaltensänderung durch die Aneignung psychologischer Kenntnisse In: PERLWITZ, E. (Hrsg.) 1978, 180 - 192
 - GRINGS, W.W.: The role of consciousness and cognition in autonomic behavior change. In: MC GUIGAN, F.J., SCHOONOVER, R. (Eds.): The psychology of thinking. New York 1973
 - GROEBEN, N.: Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten. Münster 1972
 - Gestalttheorie als Irrationalismusbasis. In: ERTEL, S., KEMMLER, L., STADLER, M. (Hrsg.): Gestalttheorie in der modernen Psychologie. Darmstadt 1975 a
 - Vom behavioralen zum epistemologischen Subjektmodell: Paradigmawechsel in der Psychologie? Ber. aus d. Psychol. Instit. d. Univ. Heidelberg Nr. 1, 1975 b
 - , SCHEELE, B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjektes. Darmstadt 1977
 - , WESTMEYER, H.: Kriterien psychologischer Forschung. München 1975
 - GROSS, P.: Reflexion, Spontaneität und Interaktion. Stuttgart 1972
 - GÜNTHER, U., GROEBEN, N.: Abstraktheitssuffix-Verfahren: Vorschlag einer objektiven ökonomischen Messung der Abstraktheit/Konkretheit von Texten. Ztschr. f. exp. u. angew. Psych. XXV, 1978, 1, 55 - 74
 - GUETZKOW, H.: Conversion barriers in using the social science. Administrative Science Quarterly 4, 1959, 68 - 81
 - GUSS, K.: Psychologie als Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1975
 - GUTHRIE, E.R.: The psychology of learning. New York 1952²
 - Association by contiguity. In: KOCH, S. (Ed.): Psychology, a study of a science. Vol. 2, 1959, 158 - 195
 - HAAG, F., KRÜGER, H., SCHWÄRZEL, W., WILDT, J. (Hrsg.): Aktionsforschung: Forschungsstrategien, Forschungsfelder, Forschungspläne. München 1972

- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt 1968
- Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. In: ADORNO, T.W. u.a. 1969, 155 - 192
- HACKING, I.: Logic of statistical inference. Cambridge 1965
- HAEBERLIN, U.: Empiristische Analyse und pädagogische Handlungsforschung. Ztschr. f. Päd. 21, 1975, 653 - 676
- HALDER, P.: Verhaltenstherapie. Stuttgart 1973
- HARTIG, M.: Selbstkontrolle. München 1973, 19752
- HARTMANN, N.: Möglichkeit und Wirklichkeit. Berlin 1938
- Neue Wege der Ontologie. Stuttgart o.J.
- HECKHAUSEN, H.: Naive und wissenschaftliche Verhaltenstheorie im Austausch. In: ERTEL, S. u.a. (Hrsg.): Gestalttheorie in der modernen Psychologie. Darmstadt 1975, 106 - 112
- Relevanz der Psychologie als Austausch zwischen naiver und wissenschaftlicher Verhaltenstheorie. Psych. Rdsch. 27, 1976, 1, 1 - 11
- HEID, H.: Begründbarkeit von Erziehungszielen. Ztschr. f. Päd. 18, 1972, 4, 551 - 581
- HEIDER, F.: Psychologie der Interpersonalen Beziehungen. Stuttgart 1977. Original: The Psychology of Interpersonal Relations. New York 1958
- HEINZE, T., MÜLLER, E., STICKELMANN, B., ZINNECKER, J.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München 1975
- HEMPEL, C.G.: The logical analysis of psychology. In: FEIGL, H., SELLARS, W. (Eds.): Reachings in philosophical analysis. New York 1949, 373 - 384
- Fundamentals of concept formation in empirical science. International Encyclopedia of Unified Science 2, 1952, 7
 - On the "standard conception" of scientific theories. In: RADNER, M., WINOKUR, S. (Eds.) 1970, 4, 142 - 163
 - , OPPENHEIM, P.: Studies in the logic of explanation. Philosophy of Science 1948, 15, 135 - 175
- HENTIG, v., H.: Magier oder Magister. Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß. Stuttgart 1972, 1974
- HERBIG, M.: Praxis lehrzielorientierter Tests. Düsseldorf 1976
- HERRMANN, T.: Über einige Einwände gegen die nomothetische Psychologie. Ztschr. f. Sozialpsych. 2, 1971, 123 - 149
- Anmerkungen zum Theorienpluralismus in der Psychologie. In: DIEMER, A. u.a. (Hrsg.): Der Methoden- und Theorienpluralismus in den Wissenschaften. Meisenheim/Glan 1971 a, 192 - 197
 - Persönlichkeitsmerkmale. Stuttgart 1973
 - Psychologische Theorien - nicht als Aussagengefüge betrachtet. Ber. aus d. Instit. f. Psych. d. Univ. Marburg 1974, Nr. 42
 - Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme. Göttingen 1976
- HERSEN, M., BARLOW, D.H.: Single-case experimental designs. New York 1976
- HEWETT, F.M.: The Tulare experimental class for educationally handicapped children. California Education 17, 1966, 613 - 618
- The Emotionally Disturbed Child in the Classroom. Boston 1968

- HIEBSCH, H., VORWERG, M.: Einführung in die marxistische Sozialpsychologie. Berlin Ost 1971⁵
- HILGARD, E.R.: Zur Beziehung zwischen Lerntheorie und Unterrichtspraxis. In: HOFER, M., WEINERT, F.E.: Pädagogische Psychologie. Bd. 2, Reader zum Funk-Kolleg. Frankfurt 1973, 1974
- HIPPLER, B., SCHOLZ, W.: Token-Verstärkungssysteme in der Schule. In: KRAIKER, C. (Hrsg.): Handbuch der Verhaltenstherapie. München 1974
- HÖFFE, D.: Strategien der Humanität. Freiburg 1975
- HÖRZ, H.: Die Bedeutung statistischer Gesetze in den Gesellschaftswissenschaften. Dt. Ztschr. f. Philosophie, 21, 1973, 2, 174 - 189
- Erkenntnistheoretische Bedingungen und Implikationen des wissenschaftlichen Schöpfertums. Dt. Ztschr. f. Philosophie 23, 1975, 3, 365 - 381
- HOFFMANN, N., FRESE, N.: Verhaltenstherapie in der Sozialarbeit. Salzburg 1975
- HOFSTÄTTER, P.R.: Einführung in die Sozialpsychologie. Stuttgart 1963
- HOLZKAMP, K.: Kritische Psychologie. Frankfurt 1972
- HOMME, L.E.: Perspectives in Psychology: XXIV: Control of co-variants, the operants of the mind. Psych. Rec. 15, 1965, 501 - 511
- , CSANYI, A.P., GONZALES, M.A., RECHS, J.R.: Verhaltensmodifikation in der Schulklasse. Weinheim 1974, 1976². Original: How to use contingency contracting in the classroom. Campaign Illinois 1970, 1971³
- HRUSCHKA, E.: Versuch einer theoretischen Grundlegung des Beratungsprozesses. Meisenheim 1969
- HULL, C.L.: Principles of behavior. Nw York 1943
- Essentials of behavior. New Haven 1951
- HUNT, D.E.: Matching models in education: The coordination of teaching methods with student characteristics. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education 1971, Monogr. No. 10
- INNERHOFER, P.: Ein Regelmodell zur Analyse und Intervention in Familie und Schule. Ztschr. f. Klin. Psych. 1974, 3, 1 - 29
- Konzepte - Analysen - Anmerkungen zu einer 5-jährigen Forschungstätigkeit im Feld. In: CRAMER, M. u.a. 1976, 123 - 131
- Das Münchner Trainingsmodell. Berlin 1977
- Änderung des familiären Umfeldes. In: PONGRATZ, L.J. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. 8. Bd., 2. Halbband, Göttingen 1978, 2842 - 2872
- , GOTTWALD, P., SCHARFETTER, L.: Anmerkungen zu einer pragmatisch orientierten Wissenschaftstheorie. In: Sonderheft I/1976 der GVT-Mitteilungen, 47 - 71
- , GOTTWALD, P.: Wissenschaftstheoretische Grundlagen. In: PONGRATZ, L.J. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. 8. Bd., 1. Halbband, Göttingen 1977, 459 - 481

- , MEYER-PLATH, S.: Versuche an einer Sonderschule für sogenannte erziehungsschwierige Kinder. DGVt-Sonderheft III/1976, 131 - 158

- JAEGGI, E.: Persönlichkeitstheoretische Implikationen verhaltenstherapeutischer Praxis. Das Argument 91, 1975, 423 - 439
- JANSEN, B.: Zu J.G. Klink: Des Kaisers neue Kleider. Die Dt. Schule 65, 1973, 186 - 188
- JEHLE, P.: Entwicklung und Evaluation eines Trainingskurses zur Einführung in die Verhaltensmodifikation und ihre Anwendung im Unterricht für Lehrer und Lehrerstudenten. Teil I: Bericht über die Entwicklung und Evaluation des Kurses. Diss. Univ. Düsseldorf 1976
- Trainingskurs: Verhaltenstheorie I/II. Düsseldorf 1978
- JONES, M.C.: The elimination of children's fear. J. of Exper. Psychol. 7, 1924, 382 - 390
- A laboratory study of fear: The case of Peter. Pediatric Seminars 31, 1924, 308 - 315
- A 1924 pioneer looks at behavior therapy. J. of Beh. Ther. and Exper. Psychiatry 6, 1975, 181 - 187
- JUNG, J. (Ed.): The experimentator's dilemma. New York 1971

- KÄMMERER, A., REHAHN, S.: Zielsetzungen in der Verhaltenstherapie. Versuch einer Explikation impliziter Aussagen. DGVt-Sonderheft 1978/I, 127 - 137
- KAGAN, J., ROSMAN, D.L., DAY, D., ALBERT, J., PHILLIPS, W.: Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. Psychol. Monographs 78, 1964, 1
- KALLENBACH, W.W., GALL, M.D.: Microteaching vs. conventional methods in training elementary intern teachers. J. Educat. Research 63, 1969, 136 - 141
- KAMBARTEL, F. (Hrsg.): Praktische Philosophie und konstruktive Wissenschaftstheorie. Frankfurt 1973
- KAMINSKI, G.: Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation. Stuttgart 1970
- KAMLAH, W.: Philosophische Anthropologie - sprachliche Grundlegung und Ethik. Mannheim 1973
- KANFER, F.H.: Verhaltenstherapie: Ein neues Theoriegerüst zur Lösung klinisch-psychologischer Probleme. Psychol. u. Praxis 13. Jg. 1969, 1, 1 - 18
- The maintenance of behavior by self-generated stimuli and reinforcement. In: JACOBS, A., SACHS, L.B. (Eds.): The psychology of private events. New York 1971
- Self-management methods. In: KANFER, F.H., GOLDSTEIN, A. P. (Eds.): Helping People Change. New York 1975, 309 - 355
- , GRIMM, L.G.: The future of behavior modification. In: CRAIGHEAD, E.W., KAZDIN, A.E., MAHONEY, M.J.: Behavior modification: principles, issues and applications. Boston 1975

- , KAROLY, P.: Self-regulation and its clinical application. In: JOHNSON, R.G., DOKEKI, P.R., MOWRER, O.H. (Eds.): Socialization. New York 1971, 428-437; deutsch in: HARTIG, M. (Hrsg.) 1973, 184-196
- , PHILLIPS, J.S.: A survey of current behavior therapies and a proposal for classification. In: FRANKS, C.M. (Ed.) 1969, 445-475
- , PHILLIPS, J.S.: Learning foundations of behavior therapy. New York 1970
- , SASLOW, G.: Behavioral analysis. Arch. gen. Psychiat. 12, 1965, 529-538; deutsch (überarbeitet) in: SCHULTE, D. (Hrsg.) 1974, 24-59
- , SASLOW, G.: Behavioral diagnosis. In: FRANKS, C.M. (Ed.) 1969, 417-444; deutsch in: SCHULTE, D. (Hrsg.) 1974, 24-59
- KANTOROVICH, N.V.: An attempt of curing alcoholism by associated reflexes. 1929; zitiert nach HALDER, P. 1973, S. 37
- KEEHN, J.D.: Consciousness and Behaviorism. British Journal of Psychol. 1, 1964, 544-549
- , WEBSTER, C.D.: Behavior therapy and behavior modification. The Canad. Psychologist 10, 1969, 68-73
- KEIRSEY, D.W.: Systematic Exclusion: Eliminating Chronic Classroom Disruptions. In: KRUMBOLTZ, C.E., THORESEN, C.E.: Behavioral Counseling, Cases and Techniques. New York 1969, 89-114
- KELLY, G.A.: The psychology of personal constructs. Bd. 1, 2. New York 1955
- KERN, H.J.: Verhaltensmodifikation in der Schule. Stuttgart 1974
- Lehrer- und Schülerverhalten. Stuttgart 1976
- KEUPP, H.: Der Krankheitsmythos in der Psychopathologie. München 1972
- Modellvorstellungen von Verhaltensstörungen: "Medizinisches Modell" und mögliche Alternativen. In: KRAIKER, C. (Hrsg.): Handbuch der Verhaltenstherapie. München 1974², 117-148
- , BERGOLD, J.B.: Probleme der Macht in der Psychotherapie unter spezieller Berücksichtigung der Verhaltenstherapie. Ztschr. Klin. Psych. u. Psychotherapie 20, 1972, 152-178
- KITTEL, J.W.: Über grundlegende Mängel der Verhaltenstherapie und ihre marxistische Kritik. GVT-Mitteilungen München 7, 1975, Heft 4
- Wissenschaftstheorie - die Selbstreflexion und Selbstrechtfertigung wissenschaftlichen Handelns. GVT-Sonderheft 1976/I, 73-84
- Weitere Fragen an Tätigkeitstheoretiker. GVT-Mitteilungen 8, 1976 a, 4, 407-411
- KIRSCH, G.: Systemanalytische Grundlagen der Forschungspolitik. Düsseldorf 1972
- KLAFKI, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. Ztschr. f. Päd. 1973, 487-516
- Schulnahe Curriculumentwicklung in Form von Handlungsforschung. In: BRINKMANN, G. (Hrsg.): Offenes Curriculum - Lösung für die Praxis. Kronberg 1975, 48-68

- KLAUS, G., BUHR, M.: Philosophisches Wörterbuch I/II. Berlin 1971
- KLEIN, M.H., DITTMAN, A.T., PARLOFF, M.B., GILL, M.M.: Behavior therapy: Observations and reflections. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 33, 1969, 259-266
- KLINK, J.G.: Des Kaisers neue Kleider. *Dt. Schule*, 64, 1972, 789 ff.
- Klasse H 7e, Bad Heilbrunn 1974
- KLIX, F.: Information und Verhalten. Berlin 1971
- KMBI: Beratung in Schule und Hochschule. KMBI 1974, S. 259, Nr. 1.4.1.2
- KÖHLER, W.: Intelligenzprüfungen an Menschenaffen. Berlin 1963
- KÖNIG, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. I/II München 1975; Bd. III München 1978
- KOSKENNIEMI, M.: Elemente der Unterrichtstheorie. München 1971
- KRAIKER, C.: Bemerkungen über die empirischen und theoretischen Grundlagen der Verhaltenstherapie. In: KRAIKER, C. (Hrsg.): *Handbuch der Verhaltenstherapie*. München 1974², 11-32
- Zum Problem von Theorien und ihrer Anwendung in der Psychologie. *GVT-Sonderheft* 1976/I, 33-46
- KRASNER, L.: Behavior modification - values and training: The perspective of a psychologist. In: FRANKS, C.M. (Ed.) 1969, 537-566
- Behavior Therapy. *Ann. Rev. Psychol.* 22, 1971, 483-532
- Review of: Changing Frontiers in the Science of Psychotherapy by BERGIN, A.E., STRUPP, H.H. Chicago 1972
- , ULLMANN, L.: *Research in behavior modification*. New York 1965
- KRAUTH, L.: *Die Philosophie Carnaps*. Wien, New York 1970
- KRAUTH, J., LIENERT, G.A.: *Die Konfigurationsfrequenzanalyse*. Freiburg, München 1973
- KREPPER, W., WINTHER, A.: Anwendung eines Selbstregulationsprogramms in Schulklassen. In: PERLWITZ, E. (Hrsg.) 1978, 116-131
- KRISCH, K., ERHARD, R.: Einige kritische Überlegungen zur Verhaltenstherapie bei Kindern. *Praxis d. Kinderpsychol. u. Kinderpsychiatrie* 27, 1978, 2, 60-63
- KRÜGER, H., KLÜWER, J., HAAG, F.: Aktionsforschung in der Diskussion. *Soziale Welt* 5, 1975, 1-30
- KRUMM, V.: Das Universitätsstudium im Urteil von Lehrern. *Wirtschaft u. Erziehung* 1969, Heft 1 u. 2
- KÜNZEL, M.: Verhaltenstherapie im Unterricht - Hilfe oder Manipulation. *Dt. Schule* 5, 1976, 284-291
- KUHLEN, V.: Verhaltenstherapie im Kindesalter. München 1972
- KUHN, T.: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt 1967, 1973
- KUNZ, H.: Über den Sinn und die Grenzen des psychologischen Erkennens. Stuttgart 1957
- KUTSCHER, J. (Hrsg.): *Beurteilen oder verurteilen*. München 1977
- KUTSCHERA, v. F.: *Wissenschaftstheorie I, II*. München 1972
- KVALE, S.: Phänomenologie und experimentelle Psychologie. In: JOHANSSON, A. und M. (Hrsg.): *Psychologie und Praxis, eine marxistische Kritik*. Stuttgart 1972

- The Psychology of learning as ideology and technology. Behaviorism, spring 1976, 97 - 116
- , GRENNESSE, C.E.: SARTRE und SKINNER - Auf dem Weg zu einer radikalen Phänomenologie des Verhaltens? Archiv f. d. gesamte Psychol. 119, 1967, 261 - 287
- KYBURG, H.E.J.: The logical foundations of statistical inference. Dordrecht 1974

- LAING, R.D.: Phänomenologie der Erfahrung. Frankfurt 1969
- LAITKO, H.: Zyklische Prozesse in der Wissenschaft. In: KRÖBER, G. (Hrsg.): Wissenschaft im Sozialismus - Probleme und Untersuchungen. Berlin 1973
- LAKATOS, J.: Falsification and the methodology of scientific research programmes. In: LAKATOS, J., MUSGRAVE, A. (Eds.): Criticism and the growth of knowledge. Cambridge 1970, 91 - 195
- Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig 1974
- LANDA, L.N.: Algorithmen im Unterricht. Berlin Ost 1969
- Über das Wechselverhältnis von heuristischen und algorithmischen Prozessen. In: KRÖBER, G., LORF, M.: Wissenschaftliches Schöpfungertum. Berlin 1972, 334 - 347
- LANGER, I., SCHULZ v. THUN, F., TAUSCH, R.: Verständlichkeit von Texten in der Wissensvermittlung. München 1974
- LAUKEN, U.: Naive Verhaltenstheorien. Stuttgart 1974
- LAZARUS, A.A.: New methods in psychotherapy: A case study. South African Medical Journal 32, 1958, 660 - 663
- Broad spectrum behaviour therapy and the treatment of agoraphobia. Beh. Res. and Therapy 4, 1966, 95 - 97
- In support of technical eclecticism. Psychological Reports 21, 1967, 415 - 416
- Behavior therapy and beyond. New York 1971
- Multimodal behavior therapy: Treating the "basic id". J. of Nervous and Mental Disease 156, 1973, 404 - 411
- Angewandte Verhaltenstherapie. Stuttgart 1976. Original: Clinical behavior therapy. London 1972
- Multimodale Verhaltenstherapie. Frankfurt 1978
- , DAVISON, G.C.: Clinical innovation in research and practice. In: BERGIN, A.E., GARFIELD, S.L. (Eds.) 1971
- LEITENBERG, H.: The use of single-case methodology in psychotherapy research. J. of Abnormal Psychol. 74, 1969, 113 - 118
- , AGRAS, W.S., BARLOW, D.W., OLIVEAU, D.C.: Contributions of selective positive reinforcement and therapeutic instructions to systematic desensitization therapy. J. of Abnormal Psychol. 74, 1969, 113 - 118
- LENK, H.: Erklärung, Prognose, Planung. Freiburg 1972
- , MOSER, S. (Hrsg.): Techne - Technik - Technologie. Pöhlach 1973
- LENNERTZ, E.: Verhaltenstherapie in der Schule? Betrifft: erziehung 7, 1974, 1, 30 - 33
- LEONT'EV, A.N.: Das Problem der Tätigkeit in der Psychologie. Sowjetwiss. Ges. wiss. Beiträge 4, 1973, 415 - 435
- Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart 1977

- LEVIS, D.J.: Learning approaches to therapeutic behavior change. Chicago 1970
- LEWIN, K.: A Dynamic Theory of Personality. New York 1935
- LIDELL, H.S.: The experimental neurosis and the problem of mental disorders. Americ. J. Psychiatr. 94, 1938, 1035-1043
- LIEBHART, E.H.: Therapie als kognitiver Prozeß. In: PONGRATZ, L.J. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. 8. Bd., 2. Halbband, Göttingen 1978, 1785-1819
- Systematische Desensitivierung: Der Einfluß kognitiver und sozialer Faktoren. Gruppendynamik 9, 1978 a, 2, 131-138
- LINDEN, M.: Der Versuch einer verhaltenstherapeutischen Heuristik: Prinzipien verhaltenstherapeutischen Denkens in Therapiezielbestimmung und Therapiedurchführung. DGVT-Sonderheft 1977/I, 79-85
- LISCHKE, G., LISCHKE-NAUMANN, G.: Der Verhaltensvertrag als psychologisch-pädagogische Interventionstechnik. In: PERLWITZ, E. (Hrsg.) 1978, 72-89
- LOCKE, E.A.: Is "behavior therapy" behavioristic? An analysis of Wolpes psychotherapeutic methods. Psychol. Bull. 76, 1971, 318-327
- LONDON, P.: The end of the ideology in behavior modification. Americ. Psychologist 27, 1972, 913-920
- LORENZ, R., MOLZAHN, R., TEEGEN, F.: Verhaltensänderung in der Schule. Hamburg 1976
- LORENZEN, P.: Autonomie und empirische Sozialforschung. In: MITTELSTRAß, J. (Hrsg.): Methodologische Probleme einer normativ-kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt 1975
- , SCHWEMMER, O.: Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie. Mannheim 1973
- LORENZER, A.: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt 1972
- LOVAAS, O.J.: A behavior therapy approach to the treatment of childhood schizophrenia. Minnesota Sympos. on Child Psychology, Minnesota 1967
- , FREITAG, G., NELSON, R., WHALEN, C.: The establishment of imitation and its use for the development of complex behavior in schizophrenic children. Behav. Res. Ther. 5, 1967, 171-181
- LÜCK, H.E., BUNGARD, W.: Artefakte und die Höflichkeit im sozialwissenschaftlichen Forschungsbetrieb. Gruppendynamik 9, 1978, 1, 2-10
- MC KAY, D.M.: The mechanics of "tacit knowledge". JEEE Transactions on systems, man, cybernetics 4, 1974, 1, 94-95
- MC LEOD, R.B.: The teaching of psychology and the psychology we teach. Americ. Psychol. 20, 1965, 344-352
- MAC MILLAN, D.L. Verhaltensmodifikation. München 1975
- , FORNESS, S.R.: Behavior Modification: Limitations and Liabilities. Exceptional children 1970, Dez., 291-297
- MACE, C.A.: Some implications of analytical behaviorism. Aristotelian Society Proceedings 49, 1948/49, 1-16

- MACHEMER, P.: Entwicklung eines Übungsprogramms für Eltern zur Behandlung von Legasthenikern nach verhaltenstherapeutischem Modell. Schule u. Psychol. 1972, 6, 336 - 345
- MAGER, R.F.: Lernziele und Unterricht. Weinheim 1970, 1973
- Motivation und Lernerfolg. Weinheim 1972
 - , PIPE, P.: Verhalten, Lernen, Umwelt. Weinheim 1972
- MAHONEY, M.J.: Cognition and behavior modification. Cambridge, Mass. 1974; deutsch: Kognitive Verhaltenstherapie. München 1977
- , KAZDIN, A.E., LESSWING, N.J.: Behavior modification: Delusion or deliverance? 1974 a. In: FRANKS, C.M., WILSON, G.T. (Eds.): Annual review of behavior therapy. Theory and practice. New York 1974
 - , THORESEN, C.E. (Eds.): Self-control: Power to the person. Monterey 1974
- MAIER, N.R.F.: Studies of abnormal behavior in the rat. New York 1939
- Reasoning in humans II: The solution of a problem and its appearance in consciousness. J. comp. Psych. 12, 1931, 181 - 194
 - Reasoning in humans III: The mechanism of equivalent stimuli and of reasoning. J. exp. Psych. 35, 1945
- MARX, M.H.: The General Nature of Theory Construction. In: BARKER, L.L., KIBLER, R.J. (Hrsg.): Speech, Communication, Behaviour. New Jersey 1971, 44 - 52
- MASENDORF, F., ROEDER, B.: Typologisierung lernschwacher Schüler mit Hilfe der Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA). Psychol. i. Erz. u. Unterr. 21, 1974, 327 - 334
- MASSERMAN, J.H.: Behavior and neuroses. Chicago 1943
- MATEER, F.: Child behavior: A critical and experimental study of young children by the method of conditioned reflexes. Boston 1917
- MEES, U., SELG, H. (Hrsg.): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Stuttgart 1977
- MEICHENBAUM, D.: Kognitive Faktoren bei der Verhaltensmodifikation. In: HARTIG, M. 1973, 197 - 213
- , Cognitive behavior modification. Morristown 1974
- MENZING, D.W.: Formen kommunikationswissenschaftlicher Argumentationsanalyse. Hamburg 1975
- MERTENS, W.: Sozialpsychologie des Experiments. Hamburg 1975
- Aspekte einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. München 1977
 - Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Probleme der Schülerbeurteilung. In: KUTSCHER, J. (Hrsg.) 1977 a, 192 - 220
 - , FUCHS, G.: Krise der Sozialpsychologie? München 1978
- MEYER, V.: Application of learning theory to therapy. Proceedings of the XVI. International Congress of Applied Psychology Amsterdam 1968. Amsterdam 1969, 118 - 127
- MIES, T. et al.: Tendenzen und Probleme der Mathematiklehrerbildung. Schriftenreihe d. Instit. f. Didaktik d. Mathematik Bielefeld 1975, 6, 8 - 142

- MIES, T., OTTE, M., STEINBRING, H.: Mathematik an der allgemeinbildenden Schule. Probleme im Mathematikunterricht. Zentralblatt f. Didaktik d. Mathematik 4, 1975, 120 - 125
- MILLER, G.A.: Psychology as a means of promoting human welfare. Americ. Psychologist 24, 1969, 1063 - 1075
- Assessment of psychotechnology. Americ. Psychologist 25, 1970, 991 - 1001
- , GALANTER, E., PRIBRAM, K.H.: Strategien des Handelns. Stuttgart 1973
- MINSEL, W.R., HINZ, I.: Therapeutische Interventionen im Bereich der Schule. In: PONGRATZ, L.J. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. 8. Bd., 2. Halbband, Göttingen 1978, 2873 - 2912
- MISCHEL, W.: Personality and Assessment. New York 1968
- Continguity and change in personality. Americ. Psychologist 24, 1969, 1012 - 1018
- Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. Psych. Review 80, 1973, 252 - 283
- MITTEILUNGEN der Gesellschaft zur Förderung der Verhaltenstherapie (GVT). Heft 1, 1969. Hrsg.: TUNNER, W., BRENGELMANN, J.C., München 1969
- MÖLLER, B., MÖLLER, C.: Perspektiven der didaktischen Forschung. Erziehung u. Psychologie Nr. 36, München, Basel 1966
- MÖLLER, C.: Technik der Lernplanung. Weinheim 1973⁴
- MOLLENHAUER, K., RITTELMAYER, C.: "Empirisch-analytische Wissenschaft" versus "Pädagogische Handlungsforschung": eine irreführende Alternative. Ztschr. f. Päd. 21, 1975, 5, 687 - 694
- MOWRER, O.H., MOWRER, W.M.: Enuresis: A method for its study and treatment. Americ. J. Orthopsychiat. 8, 1938, 436 - 459
- MÜLLER, E.: Fehlende Basiskenntnisse als Hintergrund von Verhaltensschwierigkeiten in der Oberschule. In: PERLWITZ, E. (Hrsg.) 1978, 193 - 201
- MÜLLER, J.: Grundlagen der systematischen Heuristik. Berlin 1970
- MÜLLER-WOLF, H.M.: Lehrertraining in sozialem und affektivem Verhalten. In: FITTKAU, B. u.a. 1974, 77 - 106
- MUNDLE, C.W.K.: A critique of linguistic philosophy. Oxford 1970
- NAGEL, E.: Methodological issues in psychoanalytic theory. In: HOOK, S. (Ed.): Psychoanalytic, scientific method and philosophy. New York 1959, 38 - 56
- NEISSER, U.: Cognitive psychology. New York 1967; deutsch: Kognitive Psychologie. Stuttgart 1974
- NEUBERGER, O.: Theorien der Arbeitszufriedenheit. Stuttgart 1974
- NEUKÄTER, H.: Partnerbegründung und Aufgabenstruktur. Pers. Manuskript, Dortmund 1978
- NISBETT, R.E., WILSON, G.T.: Telling more than we know: verbal reports on mental processes. Psychological Review 84, 1977, 3, 231 - 259

- NUTHALL, G., SNOOK, J.: Unterrichtsmodelle der Gegenwart. Deutsche, nicht veröffentlichte Übersetzung von HAUBER, K., München 1972. Original: Contemporary Models of Teaching. In: TRAVERS, R.M.W. (Ed.): Second handbook of research on teaching. Chicago 1973
- Modelle des Lehrens. In: LOSER, F., TERHART, E. (Hrsg.): Theorien des Lehrens. Stuttgart 1977, 50 - 97
- OELSCHLÄGER, H.J.: Lehr-/Lerntheorien - Berufsliteratur der Lehrer. Bildung u. Erziehung 30, 1977, 6, 480 - 486
- OLDS, J., MILNER, P.: Positive reinforcement produced by electrical stimulation of septal area and other regions of rat brain. J. of Comparative and Physiological Psychology 47, 1954, 419 - 427
- O'LEARY, K.D.: Behavior modification in the classroom: A rejoinder to Winett and Winkler. J. Appl. Behav. Anal. 5, 1972, 505 - 511
- , O'LEARY, S.G. (Eds.): Classroom Management: The Successful Use of Behavior Modification. New York, Braunschweig 1972
- OPP, K.D.: Methodologie der Sozialwissenschaften - Einführung in Probleme ihrer Theoriebildung. Hamburg 1970
- ORME, M.E.J.: The effects of modeling and feedback variables on the acquisition of a complex teacher strategy. Diss. Abstr. 27, 1966, 3320 A
- ORNE, M.T.: On the social psychology of the psychological experiment: With particular reference to demand characteristics and their implications. Americ. Psychologist 17, 1962, 776 - 783
- OTTE, M., STEINBRING, H.: Zum Verhältnis von Wissenschaft und Unterricht. Demokr. Erziehung 1, 1975, 5, 71 - 89
- PALERMO, D.S.: Is a scientific revolution taking place in psychology? Science Studies 1, 1971, 135 - 155
- PARTHEY, H. (Hrsg.): Problemtypen bei der Hypothesen- und Prognosenbildung. Rostocker Philosoph. Manuskripte 1970, Heft 7, Rostock 1970
- , VOGEL, H., WÄCHTER, W. (Hrsg.): Problemstruktur und Problemverhalten in der wissenschaftlichen Forschung. Rostocker Philosoph. Manuskripte 1966, Heft 3
- PATTERSON, G.R.: Theorists, scientists, or "just" social engineers? In: PATTERSON, G.R. et al. (Eds.): Behavior change 1974. Chicago 1975 a
- Soziales Lernen in der Familie. München 1975
- , GULLION, E.: Mit Kindern leben. Wien 1974
- PAUL, G.L.: Behavior modification research: design and tactics. In: FRANKS, C.M. (Ed.) 1969, 29 - 62
- PAWLIK, K.: Diagnose der Diagnostik. Stuttgart 1976
- PAWLOW, I.P.: Conditioned reflexes. London 1927; Berlin 1953, 1956; Bd. I - VI
- PERLWITZ, E.: Schulpsychologische Dienste als lernende Systeme. Vortrag 30. Kongreß DGfP Regensburg 1976

- Schulpsychologische Dienste als adaptive und selbstlernende Interventionssysteme. In: TACK, W.H. (Hrsg.): Bericht 30. Kongreß d. DGfP 1976, Bd. 2. Göttingen 1977, 281-282
- (Hrsg.): Verhaltensformung in der Schule. Braunschweig 1978
- Verhaltensmodifikatorische Vermittlungsketten in der Schulpsychologie. 1978 a. In: PERLWITZ, E. (Hrsg.) 1978, 58-70
- Lehrziel: Selbststeuerung - Ein Handlungsmodell zur Anleitung von Selbstmodifikation in der Schulklasse. Braunschweig 1978 b
- PERREZ, M.: Ist die Psychoanalyse eine Wissenschaft. Bern 1972
- , MINSEL, B., WIMMER, H.: Eltern-Verhaltenstraining. Salzburg 1974
- PODAK, K.: Denkt die Wissenschaft doch? Südd. Zeitung Nr. 199, 1978, S. 33 v. 31.8.78
- POLANYI, M.: Personal knowledge. New York 1964
- POLYA, G.: Schule des Denkens. Bern 1949, 19672
- POPPER, K.R.: Logik der Forschung. Tübingen 1966
- PORTES, A.: On the emergence of behavior therapy in modern society. J. of Consulting and Clinical Psychology 36, 1971 a, 303-313
- Behavior therapy and critical speculation. J. of Consulting and Clinical Psychology 36, 1971 b, 320-324; deutsch in: WESTMEYER, H., HOFFMANN, N. (Hrsg.) 1977, 122-127
- POSPELOV, D.A., PUSHKIN, V.N., SADOVSKIJ, W.N.: Toward a definition of heuristics. In: PUSHKIN, V.N. (Ed.): Problems of heuristics. Jerusalem 1972, 1-11
- PRIM, R., TILLMANN, H.: Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. Heidelberg 19752
- PRINCE, M.: Association neuroses. J. Nervous and Mental Disease 18, 1891, 257-282
- The mechanism of recurrent psychopathic states, with special reference to anxiety states. J. of Abnormal Psychology 6, 1911-1912, 135-142
- The meaning of ideas as determined by unconscious settings. J. of Abnormal Psychology 7, 1912-1913, 233-258
- , CORIAT, I.: Cases illustrating the educational treatment of the psycho-neuroses. J. of Abnormal Psychology 2, 1907-1908, 166-177
- QUAY, H.C., WERRY, J.S.: Psychopathological Disorders of Childhood. New York 1972
- RACHMAN, S.: Verhaltenstherapie bei Phobien. München 1970
- , EYSENCK, H.J.: Reply to a "Critique and Reformulation" of Behavior Therapy. Psychological Bull. 65, 1966, 3, 165-169
- RADNER, M., WINOKUR, S. (Eds.): Analyses of theories and methods of physics and psychology. Minneapolis 1970
- RADNITZKY, G.: Preconceptions in research. London 1974
- RAPAPORT, D.: Die Struktur der psychoanalytischen Theorie. Stuttgart 1959
- RAPHAEL, B.: The Thinking Computer. San Francisco 1976

- RAZRAN, G.: Russian physiologists' psychology and American experimental psychology. Psych. Bull. 63, 1965, 42 - 64
- REGER, R.: Behavior therapy, psychoanalysis, and the "medical model". Psychology in the Schools 3, 1966, 129 - 131
- REISS, M., FIEDLER, P., KRAUSE, R., ZIMMER, D.: Verhaltens-therapie in der Praxis. Stuttgart 1976
- REITER, L.: Wissenschaftstheoretische Probleme der Psychothe-
rapie. In: STROTZKA, H. (Hrsg.): Psychotherapie: Grundla-
gen, Verfahren, Indikationen. München, Berlin, Wien 1975,
7 - 31
- REITH, D., WEBER, R.: Eltern trainieren ihre Kinder. In: PERL-
WITZ, E. (Hrsg.) 1978, 202 - 209
- RESNICK, L.B., WANG, M.C., KAPLAN, J.: Task analysis in curri-
culum design: A hierarchically sequenced introductory ma-
thematics curriculum. J. of Applied Beh. Anal. 6, 1973,
679 - 709
- REULECKE, W.A.: Ein Poisson-Modell für die kriteriumsorien-
tierte Testauswertung. Arbeitsber. aus d. Teilprojekt
Psychol. d. Seminargemeinschaft f. Bildungsforschung. Osnä-
brück 1975
- Ein Poisson-Prüfmodell clusteranalytisch gewonnener Grup-
pierungen. In: ROLLETT, B., BARTRAM, M. (Hrsg.) 1976, 53 -
67
 - , ROLLETT, B.: Pädagogische Diagnostik und lernzielorien-
tierte Tests. In: PAWLIK, K. 1976, 179 - 202
- RING, K.: Experimental social psychology: Some sober questions
about some frivolous values. J. of Experim. Social Psychol.
3, 1967, 113 - 123. Neuabdruck in: MILLER, A.G. (Ed.): The
social psychology of psychological research. New York 1972,
48 - 57
- RITSERT, J.: Wissenschaftsanalyse als Ideologiekritik. Frank-
furt 1975
- ROGERS, C.R.: Psychotherapy and personality change. Chicago
1954
- On becoming a person. Boston 1961; deutsch: Entwicklung
der Persönlichkeit. Stuttgart 1973
- ROLLETT, B., BARTRAM, M.: Lerndiagnose und Lerntherapie. In:
KROHNE, H.W.: Fortschritte der Pädagogischen Psychologie.
Beiheft 72 d. Ztschr. Psych. i. Erz. u. Unterr. München
1975, 80 - 119
- (Hrsg.): Einführung in die hierarchische Clusteranalyse.
Stuttgart 1976
- ROSENTHAL, R.: Experimenter effects in behavioral research.
New York 1966
- ROST, D.H., GRUNOW, P., OECHSLE, D. (Hrsg.): Pädagogische Ver-
haltensmodifikation. Weinheim, Basel 1975
- ROST, D.H., BARKEY, P.: Was ist, was kann, was soll Pädagogi-
sche Verhaltensmodifikation? In: PERLWITZ, E. (Hrsg.)
1978, 10 - 36
- ROTH, H.: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch. Die Dt. Schu-
le 1968, 69 - 76
- ROTTER, J.B.: Social learning and clinical psychology. New
York 1954

- , CHANCE, J.E. (Eds.): Applications of social learning theory to personality. New York 1972
- RUMPF, H.: Verdrängte Lernziele. In: FLÜGGE, J. (Hrsg.) 1971, 54 - 73
- Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. Neue Sammlung 5, 1971 a
- Lernschnellwege? In: FLÜGGE, J. (Hrsg.): Pädagogischer Fortschritt. Bad Heilbrunn 1972

- SARASON, S.B. et al.: Angst bei Schulkindern. Stuttgart 1971
- SARRIS, V., LIENERT, G.A.: Konstruktion und Bewährung von klinisch-psychologischen Testverfahren. In: SCHRAML, A.J., BAUMANN, U. (Eds.): Klinische Psychologie II. Bern 1974, 286 - 351
- SAUGSTAD, P.: An analysis of Maier's pendulum problem. J. exp. Psych. 54, 1957, 168 - 179
- SCHEFFLER, I.: The anatomy of inquiry. New York 1963
- SHELL, H.: Angst und Schulleistung. Göttingen 1972
- SCHERER, K.R.: Rezension Jones et al. 1972: Attribution: Perceiving the causes of behavior. Ztschr. f. Sozialpsychol. 5, 1974, 324 - 332
- SCHIEFELE, H.: Lernmotivation und Motivlernen. München 1974
- SCHLEY, W., KLOCKMANN, M., OECHSLE, D.: Verhaltensmodifikation in Schulklassen. In: CRAMER, M. u.a. 1976, 55 - 108
- SCHMADERER, F.O.: Die Bedeutung eines schülerorientierten Unterrichts. München 1976
- SCHMIDTCHEN, S.: Die Verhaltenstherapie als Behandlungskonzept für Kinder und Jugendliche. In: PONGRATZ, L.J. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. 8. Bd., 2. Halbband, Göttingen 1978, 2451 - 2482
- SCHMOOK, G., BASTINE, R., HENKEL, G., KOPF, C., MALCHOW, C.: Verhaltensanalyse. In: SCHRAML, W.J., BAUMANN, U. (Hrsg.): Klinische Psychologie II. Bern 1974, 353 - 375
- SCHNEEWIND, K.A. (Hrsg.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie. München 1977
- Zum Selbstverständnis der Psychologie als anwendungsorientierter Wissenschaft vom menschlichen Handeln und Erleben. Psych. Rundschau 24, 1973, 227 - 247
- SCHNEIDER, M., ROBIN, A.: Turtle Manual. Psychology Department, State University of New York, o.J.
- SCHNITZER, A., GEISREITER, E., SCHILLER, H.: Schwerpunkt: Schülerverhalten - Lehrerverhalten. München 1975
- SCHOLZ, W.: Verhaltensprobleme in der Schulklasse. München 1977
- SCHORB, A.O., SIMMERDING, G.: Lehrerkolleg Schulberatung. TR-Verlagsunion München, o.J.
- SCHOTT, F.: Verhaltensmodifikation durch Unterricht, Erziehung und Therapie. In: BELSCHNER, W. u.a. 1973, 60 - 83
- SCHRÖDER, G.: Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. München 1977
- SCHUHMACHER, G.: Neues Lernen mit Verhaltensgestörten und Lernbehinderten - Der strukturierte Klassenraum. Berlin 1975

- SCHULTE, D.: Verhaltenstherapie in der Beratungspraxis. Psychol. Rundschau 12, 1971, 261-275
- Der diagnostisch-therapeutische Prozeß in der Verhaltenstherapie. In: BRENGELMANN, J.C., TUNNER, W. 1973, 28-39
 - Diagnostik in der Verhaltenstherapie. München 1974
 - Diagnostische Einzelfallanalyse. Psychol. Rundschau 27, 1976, 118-122
 - Psychodiagnostik zur Erklärung und Modifikation von Verhalten. 1976 a. In: PAWLIK, K. 1976, 149-176
 - Theoretische Grundlagen der Verhaltenstherapie. In: PON-GRATZ, L.J. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. 8. Bd., 1. Halbband, Göttingen 1977, 981-1026
 - , ELLER, F., MEERMANN, R., WINDHEUSER, I.: Einführung in die Verhaltenstherapie. Manuskript Münster 1972
- SCHULZ, G.: Zur Praxis der Verhaltensmodifikation in der Schulklasse. Hauptschulmagazin 2, 1977, 6, 9 ff.
- SCHULZE, C.: Lernprinzipien. In: BELSCHNER, W. u.a. 1973, 84-108
- SCHWARZ, E.: Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnung in der Unterrichtsforschung. In: FEGER, H. u.a.: Strategien der Unterrichtsforschung. Weinheim 1973
- SEEGER, F.: Relevanz und Entwicklung der Psychologie. Darmstadt 1977
- SEGETH, W.: Aufforderung als Denkform. Vom Wissen zum zielgerichteten Handeln. Berlin 1974
- SEILER, B. (Hrsg.): Kognitive Strukturiertheit. Stuttgart 1973
- SEISENBERGER, G.: Problemlösen im Unterricht. München 1974
- SELIGMAN, M.E.P.: On the generality of the laws of behavior. Psychological Review 77, 1970, 406-418
- Helplessness. San Francisco 1976
 - , JOHNSTON, J.: A cognitive theory of avoidance learning. In: MC GUIGAN, J.F., LUMSDEN, D.B.: Contemporary approaches to conditioning and learning. Washington 1973
- SELG, H.: Programmatische Überlegungen zur Pädagogischen Verhaltensmodifikation. In: TACK, W.H.: Bericht über d. 30. Kongreß d. DGfP, Göttingen 1976, Bd. 2, 273-274
- Pädagogische Verhaltensmodifikation. In: MEES, U., SELG, H. (Hrsg.) 1977, 122 ff.
- SHAPER, D.: Review of T.S. Kuhn. The structure of scientific revolutions. Philosophical Review 73, 1964, 383-394
- The paradigm concept. Science 172, 1971, 706-709
 - Scientific theories and their domains. In: SUPPE, F. (Ed.): The structure of scientific theories. Urbana, Ill. 1974, 518-565
- SHAPIRO, M.B.: An experimental approach to psychological diagnostic testing. J. Ment. Science 97, 1951, 748 ff.
- A clinical approach to fundamental research with special reference to the study of the single patient. In: BAINSBURY, P., KREITMAN, N. (Eds.): Basic research techniques in psychiatry. London 1963
 - The single case in clinical-psychological research. J. of Gener. Psychol. 74, 1966, 3-23

- The single case in fundamental clinical psychological research. British Journal of Medical Psychology 34, 1961, 255 - 262
- SHERRINGTON, C.S.: The Integrative Action of the Nervous System. New Haven 1906, Cambridge 1947 (reprint)
- SIDIS, B.: The psychotherapeutic value of hypnodial state. J. of Abnormal Psychol. 4, 1909/10, 151 - 171
- Psychopatic aphonia, stammering, catalepsy. J. of Abnormal Psychol. 12, 1917/18, 100 - 113
- SIDMAN, M.: Tactics of scientific research. New York 1960
- SIGNER, R.: Verhaltenstraining für Lehrer. Weinheim 1977
- SINGER, K.: Verhindert die Schule das Lernen? München 1973
- Der Kontakt zwischen Lehrer und Schüler. In: Begegnung und Gespräch, Beilage Bayer. Schule, Sept. 1975
- SKINNER, B.F.: Science and human behavior. New York 1953; deutsch: Wissenschaft und menschliches Verhalten. München 1973
- Verbal behavior. New York 1957
- Die Funktion der Verstärkung in der Verhaltenswissenschaft. München 1974
- , LINDSLEY, O.R.: Studies in behavior therapy, status and reports II and III, Office of Naval Research Contract N 5 ori 7662, 1954
- SNEED, J.D.: The logical structure of mathematical physics. Dordrecht 1971
- SOMBART, W.: Vom Menschen. Berlin 1956
- SPIVACK, G. SHURE, M.: Social adjustment of young children: A cognitive approach of solving real life problems. San Francisco 1974
- STAFF, K.H., HERRMANN, T.: Erklärung und Vorhersage in der Psychologie. Bericht 28. Kongreß d. DGfP, Göttingen 1974, 41 - 60
- STEGMÜLLER, W.: Wissenschaftstheorie. In: DIEMER, A., FRENZEL, I. (Hrsg.): Philosophie. Fischer-Lexikon, Frankfurt 1960
- Erklärung, Voraussage, wissenschaftliche Systematisierung und nichterklärende Information. Ratio 1966, 8, 1 - 22
- Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Berlin, Heidelberg, New York. Bd. I: 1969; Bd. II, 1. Halbbd.: 1970; Bd. II, 2. Halbbd.: 1973
- Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd. IV: Personelle und statistische Wahrscheinlichkeit. Berlin 1973 a
- Theoriendynamik und logisches Verständnis. In: DIEDERICH, W. (Hrsg.): Theorien der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt 1974, 167 - 209
- Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Bd. I, II. Stuttgart 1975
- STOLUROW, L.M.: Model the Master Teacher or Master the Teaching Model. In: KRUMBOLTZ (Ed.): Learning and the Educational Process. Chicago 1965
- STOLZ, S.B., WIENCKOWSKI, L.A., BROWN, B.S.: Behavior modification. A perspective on critical issues. Americ. Psychologist 30, 1975, 1027 - 1048

- SÜLLWOLD, F.: Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten des Problemlöseverhaltens. In: GRAUMANN, C.F. (Hrsg.): Denken. Köln 1965, 273 - 295
- SUPPES, P.: Stimulus-response-theory of finite automata. J. of Mathematical Psychology 6, 1969, 327 - 355
- The structure of theories and the analysis of data. In: SUPPE, F. (Ed.): The structure of scientific theories. Urbana 1974, 226 - 283
- SZASZ, T.S.: Der Mythos von der seelischen Krankheit. In: KEUPP, H. 1972, 44 - 55
- TACK, W.H.: Diagnostik als Entscheidungshilfe. In: TACK, W.H. (Hrsg.): Bericht über d. 29. Kongreß d. DGfP, Bd. 2. Göttingen 1975, 11 - 13
- TAUSCH, R., TAUSCH, A.M.: Erziehungspsychologie. Göttingen 19716
- TEEGEN, F., GRUNDMANN, A., RÖHRS, A.: Sich ändern lernen. Hamburg 1975
- TEEGEN, F., PIEPER, A., FIEDLER, I.: Wie werden wir das nur los? Anleitungsprogramm zur Selbstmodifikation für Kinder. Materialien d. DGVT 1/1977, Teil B, Tübingen
- TEMME, K., SEITZ, F.G.: Schulpsychologie in der Schule - kann mehr wollen. DGVT-Sonderheft 1976/III, 49 - 53
- THARP, R.G., WETZEL, R.J.: Verhaltensänderungen im gegebenen Sozialfeld. München, Berlin, Wien 1975. Original: Behavior modification in the natural environment. New York, London 1969
- THOMAE, H.: Das Wesen der menschlichen Antriebsstruktur. Leipzig 1944
- Persönlichkeit. Eine dynamische Interpretation. Bonn 1951, 19552, 19663
- THORESEN, C.E.: Behavioral Means and Humanistic Ends. In: MAHONEY, M.J.; THORESEN, C.E. (Eds.) 1974, 308 - 322
- , MAHONEY, M.J.: Behavioral self-control. New York 1974
- THORNDIKE, E.L.: Educational Psychology. 1. The original nature of man. New York 1913
- TIMAEUS, E.: Experiment und Psychologie. Zur Sozialpsychologie psychologischen Experimentierens. Göttingen 1974
- TOLMAN, E.C.: Cognitive maps in rats and men. Psych. Rev. 55, 1948, 189 - 208
- TOMAN, W.: Klinische Psychotherapie versus Verhaltenstherapie? Psych. Rdsch. 24, 1973, 114 - 126
- TOULMIN, S.: Einführung in die Philosophie der Wissenschaft. Göttingen 1953
- TREPPENHAUER, A.: Emanzipatorische Psychologie - Probleme einer Wissenschaft vom Subjekt. Frankfurt, New York 1976
- ULICH, D.: Wissenschaftstheoretische Grundlagen. In: KERLINGER, F.N.: Grundlagen der Sozialwissenschaften. Bd. 1. Weinheim 1975, 21 - 50
- ULICH, K.: Sozialisation in der Schule. München 1976
- ULLMANN, L.P., KRASNER, L.A.: A psychological approach to abnormal behavior. Englewood Cliffs, New Jersey 1969
- Case studies in behavior modification. New York 1965

- VALINS, S.: Cognitive effects of false heart rate feedback. J. Pers. Soc. Psychol. 4, 1966, 400-408
- VOEGTLIN, W.L.: The treatment of alcoholism by establishing a conditioned reflex. Americ. J. of Medical Science 199, 1940, 802-809
- VOLPERT, W.: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1974
- Die Lohnarbeitswissenschaft und die Psychologie der Arbeitstätigkeit. In: GROSKURT, P., VOLPERT, W.: Lohnarbeitspsychologie. Frankfurt 1975, 13-195
- WÄCHTER, W.: Tätigkeit und Problem. In: PARTHEY, H. (Hrsg.) 1970, 41-50
- WAGNER, A.C.: Mikroanalyse statt Mikroteaching. Ztschr. f. Päd. 19, 1973, 2, 303-308
- WAGNER, I.: Aufmerksamkeitstraining mit impulsiven Kindern. Stuttgart 1976
- WAHL, D.: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Unveröffentl. Projektbericht, PW Weingarten 1976
- , SCHLEE, J., LUTZ, M., REINHARD, W.: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Antrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe (persönl. Mitteilung). Weingarten 1977/78
- WARREN, N.: Is a scientific revolution taking place in psychology? - Doubts and reservations. Science Studies 1, 1971, 407-413
- WATERS, W.F., MC CALLUM, R.N.: The basis of behavior therapy, mentalistic or behavioristic? A reply to E.A. Locke. Beh. Res. a. Therapy 11, 1973, 157-163
- WATSON, D., THARP, R.: Einübung in Selbstkontrolle. München 1975. Original: Self-Directed Behavior: Self-Modification for Personal Adjustment. Belmont 1972
- WATSON, J.B.: Psychology as the behaviorist view it. Psych. Rev. 20, 1913, 158-177
- Behaviorism and the Concept of Mental Disease. J. Philos. Psychol. Scient. Meth. 13, 1916, 587-597
- , RAYNER, R.: Conditioned emotional reactions. J. of Exper. Psych. 3, 1920, 1-14
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H., JACKSON, D.D.: Menschliche Kommunikation. Bern, Stuttgart 1969
- WEGENER, B.: Zur Frage der Methodologie "angewandter" Psychologie. Bericht 28. Kongreß d. DGfP. Göttingen 1974
- WEIDENMANN, B.: Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen. München 1978
- WEINERT, F.E.: Lehrt die Lernpsychologie lehren? Bericht 26. Kongreß d. DGfP. Göttingen 1969, S. 53 ff.
- Pädagogisch-psychologische Beratung als Vermittlung zwischen subjektiven und wissenschaftlichen Verhaltenstheorien. In: ARNHOLD, W. (Hrsg.) 1977
- , GROEBEN, N., KNOPF, TREIBER, B.: Bedingungen individuellen Unterrichtserfolgs. Zwischenber. z. Forschungsprojekt (unveröffentl.). Heidelberg 1976
- WEISS, R.L.: Operante Methoden in der psychologischen Diagnostik. In: SCHULTE, D. (Hrsg.) 1974, 220-251

- WEISSBERG, N.C.: Methodology or substance? A response to Helmreich. *Personality and Social Psychology Bull.* 1976, 2, 119 - 121
- WEITZMAN, B.: Behavior therapy and psychotherapy. *Psychol. Rev.* 74, 1967, 300 - 317
- WELLEK, A.: Der Rückfall in die Methodenkrise der Psychologie und ihre Überwindung. Göttingen 1970/2, 1957
- WELTNER, K.: Informationstheorie und Erziehungswissenschaft. Quickborn 1970
- WENDT, H.: Der Überführungsprozeß von Gesetzesaussagen in (technische) Handlungsvorschriften - seine Struktur und seine Probleme. In: *Wissenschaft und Forschung im Sozialismus*. Berlin 1974, 366 - 379
- WESTMEYER, H.: Logik der Diagnostik. Stuttgart 1972
- Kritik der psychologischen Unvernunft. Stuttgart 1973
 - Zur Beziehung zwischen Verhaltensdiagnose und Verhaltenstherapie. *Psychol. Rdsch.* 26, 1975, 282 - 288
 - Verhaltenstherapie: Anwendung von Verhaltenstheorien oder kontrollierte Praxis. In: TACK, W.H. (Hrsg.): Bericht über 29. Kongreß d. DGfP. Bd. 2, Göttingen 1975 a, 65 - 67
 - Verhaltenstherapie: Anwendung von Verhaltenstheorien oder kontrollierte Praxis. GVT-Sonderheft I/1976 a, 9 - 31; erneut in: *Metamed* 1, 1977, 55 - 75
 - Relevanzbehauptungen. 1976 b. In: ISELER, A., PERREZ, M.: Relevanz in der Psychologie. München 1976, 155 - 188
 - Grundlagenprobleme psychologischer Diagnostik. 1976 c. In: PAWLIK, K. (Hrsg.) 1976, 71 - 101
 - Schlußwort: Zur Beziehung zwischen Verhaltensdiagnose und Verhaltenstherapie. *Psych. Rdsch.* 27, 1976 d, 123 - 124
 - Psychologie und Wissenschaftstheorie. In: SCHNEEWIND, K.A. (Hrsg.) 1977, 71 - 89
 - Kommentar zu "Über das Ende der Ideologie in der Verhaltensmodifikation". 1977 a. In: WESTMEYER, H., HOFFMANN, N. (Hrsg.) 1977, 230 - 235
 - , HOFFMANN, N. (Hrsg.): Verhaltenstherapie: Grundlegende Texte. Hamburg 1977
 - , MANNS, M.: Beobachtungsverfahren in der Verhaltensdiagnostik. In: WESTMEYER, H., HOFFMANN, N. (Hrsg.) 1977, 248 - 262
- WIECZKOWSKI, W. et al.: Verminderung von Angst und Neurotizismus bei Schülern durch positive Bekräftigung von Lehrern im Schulunterricht. *Ztschr. f. Entw. u. Päd. Psych.* 1969, 1, 3 - 12
- WIEST, W.M.: Some recent criticism of behaviorism and learning theory. *Psych. Bull.* 67, 1967, 3, 214 - 225
- WILLEMS, E.P.: Behavioral technology and behavioral ecology. *J. Appl. Beh. Anal.* 7, 1974, 151 - 165
- WILLIAMS, T.A.: Tremor following explosions. *J. of Abnorm. Psychol.* 14, 1919-1920, 393 - 405
- WINE, J.: Test anxiety and direction of attention. *Psych. Bull.* 76, 1971, 92 - 104
- WINETT, R.A., WINKLER, R.C.: Current behavior modification in the classroom: be still, be quiet, be docile. *J. Appl. Beh. Anal.* 5, 1972, 499 - 504

- WINKLER, H., PODOLSKY, S., BASTINE, R.: Technologie der Anpassung? Verhaltensänderung in der Schulklasse. betr. erziehung 7, 1974, 1, 19-25
- WITTICH, D.: Zum objektiven Korrelat des Problems und zur Unterscheidung von Problem und Problemsituation. In: PARTHEY, H. et al. (Hrsg.): Problemstruktur und Problemverhalten in der wissenschaftlichen Forschung. Rostocker Philos. Manuskripte, Heft 3. Rostock 1966, 45-50
- WOLMAN, B.B.: Does psychology need a philosophy of science? Americ. Psychologist 26, 1971, 877-886
- WOLPE, J.: Psychotherapy by reciprocal inhibition. Stanford 1958
- Foreword zu FRANKS, C.M. (Ed). 1969, S. ix-Xvii
 - Praxis der Verhaltenstherapie. Bern, Stuttgart, Wien 1972. Original: The practice of behavior therapy. London 1969
 - Behavior therapy and its malcontents. J. of Beh. Ther. a. Exper. Psychiatry 7, 1976, 1-5
- WORELL, J., NELSON, C.M.: Managing instructional problems. A case study work. New York 1974
- YATES, A.J.: Behavior therapy. New York 1970
- Misconceptions about behavior therapy: A point of view. Beh. Therapy 1, 1970 a, 92-107
 - Theory and practice in behavior therapy. New York 1975
 - The role of theory in the practice of behavior therapy. In: YATES, A.J. 1975, 1-34; deutsch in: WESTMEYER, H., HOFFMANN, N. (Hrsg.) 1977, 131-144
 - Die Funktion der Theorie in der Praxis der Verhaltenstherapie. In: WESTMEYER, H., HOFFMANN, N. (Hrsg.) 1977, 203-226
- ZELLINGER, E.: Psychologie nach behavioristisch-reflexologischer Fassung. Ztschr. f. Klin. Psych. u. Psychotherapie 20, 1972, 2, 99-114 und 20, 1972, 3, 199-230
- ZIMMER, D.: Ausbildung sozialer Kompetenz durch Training in Verhaltensgeschicklichkeit und Selbstregulation. Diss. Münster 1976
- ZUMKLEY-MÜNKEL, C.: Imitationslernen. Düsseldorf 1976

Lebenslauf

- Geburt: 24. 9. 1938 Hirschberg (Schlesien)
Vater: Willi Elbing, Kesselschmied
1944 gefallen
Mutter: Hedwig Elbing, geb. Pardes
- Schule: 1945 - 1953 Volksschule Einmuß, Kreis Kelheim
1953 - 1960 Deutsches Gymnasium Straubing
1960 Abitur (Großes Latinum)
- Studium: 1960 - 1963 Lehramtsstudium, Pädagogische Hochschule München
1963 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen
1969 - 1974 Studium (nebenberuflich) der Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München unter den Professoren Prof. Dr. Müller, Prof. Dr. Lukasczyk, Prof. Dr. Schiefele, PD Dr. Ulich, PD Dr. Tunner
1974 Diplom-Hauptprüfung für Psychologen
1974 - 1977 Weitere Studien in Pädagogik und Soziologie unter den Hochschullehrern Prof. Dr. Schiefele, PD Dr. Krapp, Prof. Dr. Bolte, Prof. Dr. Bühl
1979 Promotion:
Hauptfach: Psychologie (Prof. Dr. Dietrich)
Nebenfach: Pädagogik (Prof. Dr. Schiefele)
Nebenfach: Soziologie (Prof. Dr. Bolte)
- Beruf: 1963 - 1966 Vorbereitungsdienst und volle selbständige Unterrichtstätigkeit
1966 2. Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen
1966 - 1975 Volksschullehrer in München
ab 1969 Ausbildungslehrer für die berufspraktische Ausbildung der Studierenden am erziehungswissenschaftlichen Fachbereich der Universität München
1970 Schuljugendberater
ab 1972 Konrektor
ab 1975 wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl Psychologie I (Prof. Dr. Dietrich) der Universität München; selbständige Lehrtätigkeit
- Familie: ab 1964 verheiratet mit Helga Elbing, geb. Sommer aus Nürnberg, 2 Kinder

